

Las teorías sobre la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica

Theories of teaching of reading from a socio-historical perspective

¹Natalia Suárez, ¹Juan E. Jiménez, ²Cristina Rodríguez, ¹Isabel O'Shanahan y ¹Remedios Guzmán

¹Universidad de La Laguna, ²Universidad de Ámsterdam

Resumen

El trabajo que aquí se presenta tiene por objetivo averiguar las teorías que se han generado sobre el proceso de la enseñanza de la lectura desde una perspectiva socio-histórica, así como elaborar los enunciados que conformarán un cuestionario representacional. Este estudio forma parte de un proyecto mucho más amplio que pretende estudiar cuáles son las teorías que los docentes se atribuyen. Mediante la utilización de técnicas de investigación histórica, llevamos a cabo un análisis de contenido con el fin de poder detectar qué teorías, al menos “teóricamente” aparecen a lo largo de la historia y/o en la actualidad sobre el tema objeto de estudio. En una primera aproximación planificamos la realización de un estudio normativo donde se cuenta con la colaboración de docentes de diversos centros educativos. Utilizando la metodología “brainstorming”, se pretende elaborar un instrumento que recoja las creencias que representan las ideas del profesorado.

Palabras clave: Teorías, creencias, enseñanza de la lectura, análisis histórico, análisis representacional.

Abstract

This study aims to find out the theories that have been generated on the process of teaching reading from a historical perspective and to develop statements that make up a questionnaire representational. This study is part of a much larger project that aims to study teacher's theories attributed. Using techniques of historical research, we conducted a content analysis in order to detect which theories, at least “theoretically” appear throughout history and / or current on the topic under study. In a first approach we plan the realization of a normative study which has the support of teachers from various schools. Using the methodology “brainstorming” it intended to develop an instrument that records the beliefs that represent the ideas of teachers.

Keywords: Theories, beliefs, teaching reading, historical analysis, representational analysis.

La finalidad de este proyecto es el estudio de las creencias del profesorado y su relación con la práctica educativa en la enseñanza de la lectura. Este aspecto nos ayudará a establecer la búsqueda de los medios tecnológicos que sirvan de apoyo al profesorado y al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura a través de la creación de un tutorial de ayuda asistida a través de ordenador.

Este estudio parte de la necesidad de abordar parte de las dificultades existentes en el ámbito educativo, en este caso, abordaremos la enseñanza de la lectura, ya que contamos con estudios que avalan la existencia de problemas en el aprendizaje donde las competencias en lectura se sitúan por debajo del promedio de los países de la OCDE (ver, por ejemplo, el informe PISA 2000-2001, 2002, 2003 de la OCDE). En España, 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, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) publicó los resultados del último PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, Martin, Mullis y Kennedy, 2007; Mullis, Martin, Kennedy y Foy, 2007) y el informe PISA, 2006 y 2009, nos muestra la realidad existente hasta

la actualidad, en los centros educativos.

Muchas son las cuestiones que se plantean en torno a este asunto: ¿A qué se deben estas dificultades? ¿Se cuenta con un óptimo sistema educativo? ¿A partir de qué nociones podemos partir para que dejen de surgir estas problemáticas? Seguro, nos podemos plantear muchas más dudas acerca de estas cuestiones, pero lo que sí podemos hacer, es encauzar nuestros esfuerzos en averiguar lo que ocurre en la mente del profesorado, quizás, de esta manera, a pesar de las dificultades externas, podamos dar solución a las necesidades del profesor. Es por eso, que resulta de gran interés conocer cuáles son las prácticas educativas o metodología didáctica que ponen en marcha los profesores en el aula, pero además, resulta de interés, conocer cuáles son las creencias que conducen a tomar determinadas decisiones (Pinker, 2002, tomado de Pozo I., 2006) tal y cómo le ocurre al profesorado en el aula. De esta manera, se pueden generar nuevas propuestas de mejora e innovación. En este sentido, un sistema tutorial de ayuda asistida por ordenador, es una propuesta en la que deben reflejarse aquellas prácticas educativas que conducen a un aprendizaje exitoso y aquellas otras que no resultan tan relevantes. Se trata de un instrumento que pueda guiar al profesorado durante la enseñanza de la lectura, pero unido

también a la formación continua, donde se permita la aclaración permanente de dudas, información actualizada, y recursos que fundamenten científicamente el desarrollo de las mismas.

Tras los resultados obtenidos en el proyecto: “Enseñanza del Lenguaje Oral y Teorías implícitas del Profesorado” (O’Shanahan, 1996), y ante la necesidad de dar respuesta a la influencia de las creencias del profesorado sobre la enseñanza de la lectura, nos planteamos investigar cuáles muestran en la actualidad los profesores de Educación Infantil y el primer ciclo de Educación Primaria cuando enseñan a leer, así como estudiar la relación entre pensamiento y acción (Marrero, 1992) en los contextos formales.

Tal y como plantea Pajares, (1992), las creencias son las verdades personales indiscutibles sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía, que tienen un fuerte componente evaluativo, afectivo y se manifiestan a través de declaraciones verbales o de acciones. Por lo que se hace necesario para poder averiguar qué se plantea continuamente el profesorado cuando enseña la lectura, debemos observarlo en su contexto formal, a través de la representación y puesta en marcha de sus didácticas.

Teorías implícitas

Durante casi dos décadas, la inves-

tigación ha documentado la influencia de las creencias de los profesores sobre la práctica educativa (Clark, & Peterson, 1986). Por tanto, cabe plantearse la necesidad de su estudio, para llegar a comprender si los profesores se guían o no por sus creencias. Existen diversas teorías en las que se recogen los postulados básicos en cuanto a la enseñanza de la lectura. Una revisión socio-histórica y epistemológica de las mismas es necesario a la hora de abordar este tipo de estudios.

La teoría Psicolingüística centra su atención en la capacidad que tiene el niño para comprender lo que lee, es el resultado de dos tipos de operaciones cognitivas: por un lado, las que nos permiten reconocer y acceder al significado de las palabras escritas, y, por otro, las operaciones o acciones mentales que intervienen en la interpretación del texto. Algunos autores defienden que estas operaciones cognitivas (v.gr., vías de acceso al léxico, procesos de construcción sintáctica, de producción ortográfica, estrategias de comprensión, etc.) no se adquieren si no existe una instrucción directa y centrada en estas habilidades y dirigidas por el profesor. Para poder reconocer las palabras escritas es necesario convertir la ortografía en sonidos. Por tanto, se impone la necesidad de una mediación oral en el proceso de reconocimiento de las palabras.

Una de las teorías con mayores im-

plicaciones para la didáctica de la lectura es aquella que contempla dos vías de acceso al significado (Coltheart, 1978). Según esta teoría, la vía fonológica ha de ser plenamente desarrollada para convertirse en un lector competente. Además, un lector competente ha de tener la capacidad de leer palabras familiares mediante un reconocimiento inmediato sin necesidad de operar luego con la fonología. Esta sería la segunda vía. No podemos negar la importancia de la mediación oral en ambas vías y, en consecuencia, ello debe ser estimulado en el contexto de la enseñanza formal. Algunos estudios llevados a cabo en este sentido, nos muestran la relevancia del componente fonológico según el método de enseñanza de la lectura. Así, por ejemplo, Jiménez y Guzmán (2003) encontraron diferencias significativas en los tiempos de reacción así como en los tiempos de latencia en niños que aprendían a través del método global en comparación con los niños que aprendían por el método fonológico. Estos últimos mostraron una mayor automatización a la hora de acceder al léxico.

La teoría conductista defiende que la conducta es aprendida a través de las propias experiencias del individuo, por lo que la adquisición de cualquier tipo de conducta, en este caso de la lectura, se encuentra influida por las características del medio-ambiente.

Dentro del conductismo, vamos a encontrar la propuesta de dos modelos de aprendizaje: el condicionamiento clásico o pavloviano, y el condicionamiento operante (Sampascual, 1985). Autores como Paulov, Thorndike, Watson y Skinner, son los pilares que sustentan esta teoría, en la que se proponen, entre otros, dos modelos explicativos. Uno de ellos se adopta a principios de siglo, es el condicionamiento clásico o pavloviano. Según este modelo, el aprendizaje se produce por la contigüidad entre el estímulo y la respuesta, es decir, una respuesta a un estímulo puede ser provocada por otro que en principio es neutro. Otro de los modelos, el condicionamiento operante, defiende la importancia del refuerzo para que la conducta vuelva a ser emitida en sucesivas ocasiones. Un ejemplo, podría ser, decirle al niño “lo bien que lo ha hecho”, después de un periodo de lectura en voz alta, lo cual facilitará su futura emisión. Otros de los elementos defendidos por Skinner son: el refuerzo negativo, el castigo y la extinción o ausencia de refuerzo. En este sentido, cada uno de ellos favorece o inhibe la probabilidad de respuesta del individuo.

Desde la psicología social, Mead (1990) también identificó la interacción social como fuente del diálogo interno entre el “yo” y el “mi” que forma nuestros pensamientos. A través de sus aportaciones a la teoría del interaccio-

nismo simbólico, se demuestra que las expectativas hacia los niños afectan su capacidad psicológica de aprendizaje. Es en este sentido, que conceptos como comunidad y ciudadanía cobran relevancia en los procesos psicológicos de aprendizaje, en los que todas las interacciones contribuyen y/o crean barreras educativas. Por tanto, el apoyo social en la enseñanza de la lectura juega un papel relevante desde el punto de vista de esta teoría.

Para Vygotsky (1979) las funciones mentales superiores parten de la vida social y para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales del mismo. Vigostsky 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. Vygotsky, por un lado, difería de la concepción constructivista del aprendizaje y, por otro lado, defendía la importancia de la interacción con todas las personas del entorno del niño, pero no únicamente con las personas docentes y en el aula.

Teniendo en cuenta la participación de los otros en el proceso de aprendizaje, Flórez Ochoa (1994) define las características de la enseñanza del profesorado en cuatro acciones fundamentales: Parte de las ideas y esquemas previos del alumno, prevé el cambio conceptual y su repercusión

en la estructura mental, a partir de la construcción activa del nuevo concepto por parte de los alumnos, confronta las ideas y preconcepciones afines al concepto que se enseña, aplica el nuevo concepto a situaciones concretas y lo relaciona con aquellos previos a fin de ampliar su transferencia. Cada uno de estos elementos toma relevancia en nuestro objeto de estudio, y podemos partir de estas cuatro premisas en relación a la enseñanza de la lectura, en donde el niño construye su propio aprendizaje, y el profesor, como mediador, ofrece recursos que facilitan el aprendizaje de la lectura (Batista, Salazar y Febres, 2001).

La teoría innatista nos propone que el ser humano nace aprendido, y en este caso, siguiendo tales premisas, Doman (1970) publicó en su libro “Cómo enseñar a leer a los bebés”, en donde intenta reflejar la existencia de aprendizajes precoces en la lectura. Otros autores, como Cohen (1983), nos explican que el niño posee la suficiente madurez para comprender el lenguaje escrito a edades tempranas, necesitando para ello que surjan algunas condiciones como: el tamaño de la letra, la distancia, la formación del profesorado, el juego y los deseos de aprender. Algunas de las investigaciones encontradas, como la de Brzeinski, (cit. por Cohen, 1989) que llevó a cabo estudios con 4000 niños de escuelas públicas, los cuales recibieron

programas de enseñanza de la lectura en preescolar fueron comparados posteriormente, con niños que recibían la educación tradicional, llegando a la conclusión de que los primeros obtenían resultados significativamente más altos en pruebas de lectura, comprensión y vocabulario que los pertenecientes al segundo grupo. Otra cuestión que cabe plantearse es si es necesario o no que exista una madurez cerebral para que el niño aprenda a leer. Afirmando esta cuestión, las teorías maduracionistas, proponen que el aprendizaje depende del ritmo biológico del individuo. Piaget (1952) describe cuatro estadios de desarrollo cognitivo, en el que los niños van desarrollando habilidades según en la etapa en la que se encuentren, ya sea sesoriomotora, preoperacional, concreta o formal. Esto nos conduce a asimilar si los niños necesitan únicamente dicho periodo maduracional o necesitan incluso de elementos del entorno que faciliten su aprendizaje. Podemos incluso pensar si los niños antes de los 6 años de edad, se encuentran capacitados según estas etapas para hacer frente a actividades mayor o menor complejidad.

Prácticas educativas

Es necesario hacer una revisión de las prácticas educativas que llevan a cabo los profesores en los diferentes centros educativos, ya sea público

o privado. Una de las cuestiones que más se ha debatido en torno a la enseñanza de la lectura ha sido lo referente al tamaño de la unidad visual que utiliza el lector. Si las palabras son reconocidas globalmente, esto apoyaría las tesis defendidas por los defensores de los métodos analíticos o globales y enfoques basados en el lenguaje integrado. Por el contrario, si la codificación de las unidades subléxicas es necesaria para el reconocimiento de palabras, ello apoyaría a quienes defienden una aproximación sintética de la enseñanza de la lectura. Asimismo, la polémica de este asunto ha girado en torno a la cuestión de si la automaticidad en el reconocimiento de palabras fuera de contexto es suficiente para una comprensión eficiente (Adams, 1990).

Los defensores del enfoque holista en la enseñanza de la lectura (métodos globales o lenguaje integrado) que encuentran su justificación en el enfoque sociocultural, consideran que un objetivo fundamental en la enseñanza de la lectura consiste en plantear esta actividad como un juego de adivinanzas. También proponen que los profesores hacen más difícil la enseñanza de la lectura “descomponiendo el lenguaje en unidades más pequeñas y carentes de significado” (Goodman, 1986). Debemos preguntarnos, por ejemplo, si en los centros educativos españoles se pone en práctica la enseñanza de la lectura a través de actividades que

fomenten la conciencia fonológica. En la última década, se ha venido acumulando suficiente evidencia empírica que demuestra la importancia de la conciencia fonológica, habilidad que facilita la adquisición de la lectura y la escritura. Algunos trabajos como el de Jiménez y Ortiz (1993) demuestran que los niños son capaces de acceder a determinadas unidades fonológicas antes de aprender el código alfabético, tales como la sílaba, el principio y la rima.

Existe alguna evidencia empírica que demuestra la importancia de actividades orientadas hacia el significado en la instrucción lectora. Stahl, McKenna y Pagnucco (1994) encontraron que algunas actividades desarrolladas en las aulas, tales como el diálogo sobre los propósitos de la lectura y escritura, pueden mejorar las actitudes y orientación hacia la lectura. Además, “una cantidad creciente de estudios ha demostrado que, incluso antes de aprender a leer, los niños tienen cierto conocimiento de los objetivos de la lectura y escritura”. Así, por ejemplo, Ortiz y Jiménez (2001) analizaron la naturaleza, evolución y estructura de los conocimientos previos sobre el lenguaje escrito en niños prelectores españoles. Para ello, administraron la prueba de Conocimientos sobre el Lenguaje Escrito (CLE) (Ortiz y Jiménez, 2003) a niños prelectores y encontraron que el máximo rendimiento

de los alumnos se daba en las tareas referidas al reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, y al reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio.

Fases del estudio

El presente estudio consta de 3 fases. En una primera aproximación planificamos la realización de un estudio normativo donde se cuenta con la colaboración de varios profesores de diversos centros educativos. Utilizando la metodología “brainstorming”, se pretende elaborar un instrumento que recoja las creencias que representan las ideas del profesorado.

Posteriormente, los enunciados creados a partir de la fase anterior, son valorados por estudiantes a través de un cuestionario y en base a un “episodio crítico”. De esta manera, logramos averiguar si los enunciados guardan relación con determinadas teorías. A partir de entonces, se pone en marcha un segundo estudio que pretende analizar el índice de tipicidad y polaridad de los enunciados para conformar una teoría. Así, comprobamos si los enunciados del cuestionario forman factores independientes o/y si se relacionan con la teoría de referencia.

Más tarde, se procede a realizar un estudio atribucional, en el que los profesores responden al nuevo cuestionario elaborado con aquellos ítems

validados en la fase anterior. Un tercer estudio, intenta analizar si esas creencias se corresponden con la enseñanza de la lectura, a través de la metodología observacional y mediante el sistema operativo “Noldus”. Finalmente se procederá a la creación de un tutorial según los resultados obtenidos. A continuación, se presentan los resultados del primer estudio, en donde se analizan las principales conclusiones extraídas de las sesiones con el profesorado.

Metodología

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.

Instrumentos y procedimiento

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 se desviaba. En un principio, se les comentaba lo siguiente:

“Estamos realizando una investigación relacionada con la lectura, y nos gustaría contar con la opinión que puedan tener ustedes acerca de este tema. Los hemos elegido a ustedes porque se han dedicado de una forma u otra a la enseñanza de la lectura. Mi función va a consistir en dinamizar esta reunión, ya que no voy a manifestar mis propias opiniones sino que voy a tratar de facilitar el diálogo en grupo. Para empezar me gustaría dejar claro que todas las ideas que puedan aportar serán siempre válidas, ya que no hay respuestas verdaderas o falsas. Precisamente, lo que me interesa es recoger sobre todo lo que ustedes han aprendido a través de su propia experiencia. Para ello, he de utilizar una grabadora para poder recoger todas sus aportaciones, lo que comunico a ustedes para contar con su consentimiento. Bueno, si les parece, vamos a iniciar este diálogo tratando de opinar libremente sobre algunas de las siguientes cuestiones que paso a formular a continuación:

Tabla 1

Diferentes porcentajes de los estudios de prevalencia sobre TDAH

<p>¿Cómo creen que adquieren los niños la lectura? ¿Qué variables son las que hacen posible que los niños aprendan a leer? ¿Aprenden a leer los niños utilizando algún tipo de estrategias?</p>

A continuación, el moderador les comunicaba que con el fin de comenzar a concretar aún más sobre el tema, les iba a plantear algunas afirmaciones para que entre todos se expusieran sus

puntos de vista. En este sentido, el moderador comenzaría a introducir las siguientes “frases de empuje” para cada una de las teorías.

Tabla 2

Algunas de las frases de empuje

<p>_ Al igual que en el lenguaje oral, en la lectura si los niños conocen las palabras y saben su significado, entonces comprenderán sin problemas a edades tempranas.</p> <p>_ 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.</p>

Hasta que no se agotaba la discusión respecto a las frases correspondientes a una teoría, no se continuaba con la siguiente. Tras el planteamiento de estas y otras afirmaciones, el profesorado exponía sus puntos de vista y se grababan cada una de las opiniones vertidas en la discusión.

Resultados

Una vez recogida la información de las sesiones de “Brainstorming”, se llevó a cabo una transcripción literal de las cintas grabadas. A continuación, se realizó un análisis de contenido de cada teoría, y, a través de un sistema

de jueces, se analizaron las frases más características y prototípicas de cada teoría. Los jueces participantes fueron profesionales que trabajan en las distintas disciplinas de estudio que se relacionan con las distintas teorías sobre el aprendizaje de la lectura (i.e. psicología, pedagogía, sociología de la educación). Las ideas de cada profesor fueron valoradas e incluidas en cada una de las teorías según los supuestos básicos de las mismas. Una muestra de algunos de los enunciados más representativos extraídos de la discusión de grupo y propuesta a los jueces para su valoración, son los que se presentan a continuación:

Tabla 3

Teoría Constructivista

- La edad no es un buen indicador, depende de otros aspectos o factores para que el niño aprenda a leer.
- Si la base no está firme, lo que pongamos (construyamos) encima no será estable.
- Los niños antes de entrar en el colegio, ya han visto carteles en las carretteras, supermercados, etc.,
- Para que haya más nuevos aprendizajes hay que partir de aprendizajes anteriores, creándoles conflictos y disonancias para que reestructuren sus conocimientos para lo que necesitan un nivel intelectual.
- Hay que darles a los niños mucha motivación y ofrecerles alternativas nuevas para se animen a leer.
- Hay que partir de lo que conocen los niños.

Tabla 4

Teoría Sociocultural

- Aunque en el aprendizaje de la lectura se suele hacer más hincapié en la instrucción de habilidades uno no se puede olvidar del entorno.
- Hay que partir de la realidad cuando se enseña a leer, de lo que está alrededor: de carteles, de su nombre, etc.
- Los niños van aprendiendo a leer de las personas del entorno, en la casa si el padre lee el periódico el niño observa esta acción y le sirve de aprendizaje.
- Todos los alumnos necesitan de un apoyo social que complemente el proceso de la enseñanza de la lectura..
- Cuando las familias interactúan con los niños se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura.
- Aunque la técnica es importante, es evidente que el niño aprende en sociedad. El aspecto social es irrenunciable aunque es fundamental transmitir la funcionalidad del lenguaje.

Tabla 5

Teoría Innatista

- 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.
- Es posible que la habilidad de leer radique en el cerebro desde el nacimiento, pero está influyendo también la estimulación precoz y el ambiente.
- El niño puede estar predispuesto de forma innata a aprender a leer, pero también influyen la estimulación.
- Al igual que en el lenguaje oral, en lectura si los niños conocen las palabras y saben su significado, entonces comprenderán sin problemas a edades tempranas.
- Hay niños que precozmente descubren la lectura por sí solos.

Tabla 6

Teoría Conductista

- (La corrección inmediata) es buena pero sólo para que se expresen bien.
- Creo que puede ser más favorecedor el método de repetición para que consiga leerlo correctamente y lo asimile.
- El refuerzo positivo siempre viene bien para el aprendizaje de la lectura.
- El refuerzo en el aprendizaje de la lectura debe tener como objetivo el refuerzo en sí mismo y no la repetición de la conducta.
- Los niños tienden a repetir lo que el profesor hace, copiándole.
- Los niños tienden a copiar la entonación del profesor durante la lectura.

Tabla 7

Teoría Psicolinguística

- Lo primero para aprender a leer es la funcionalidad del lenguaje y la lectura.
- (Cuando están empezando a leer). A los niños se les presenta el nombre de las letras y luego se le dice como suena.
- Con los niños de tres años es mejor utilizar el método fónico partiendo de unidades mayores hasta llegar al fonema.
- El lenguaje oral es la base de la lectura.
- Cuando los niños son capaces de leer palabras completas consiguen tener más fluidez pero esto no implica mejor comprensión.

Tabla 8

Teoría Maduracionista

- Para aprender a leer se necesita una determinada madurez psicomotriz
- Niños con poca autonomía motriz les cuesta aprender a leer. Pero no debemos encasillar con qué “años” exactamente se debe empezar a leer. Intervienen muchos factores.
- La capacidad para aprender a leer del niño está relacionada con su madurez psicomotriz
- Es importante trabajar mucho con el cuerpo, sobre todo en infantil, hay que dominar su esquema corporal para pasar a la lectoescritura.

Discusión y conclusiones

En este estudio pretendíamos averiguar la función representacional de las teorías implícitas que tienen los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Mediante la utilización de técnicas de investigación histórica, y a través del juicio de expertos, llevamos a cabo un análisis de contenido con el fin de poder detectar qué teorías, al menos “teóricamente” aparecen a lo largo de la historia y/o en la actualidad sobre el tema objeto de estudio. Este análisis socio-histórico y filosófico nos permitió identificar las siguientes teorías sobre el aprendizaje de la lectura: conductista, constructivista, psicolingüística, sociocultural, innatista y maduracionista.

Las opiniones vertidas por el profesorado no contienen única y exclusivamente los criterios en los que se ba-

san cada una de las teorías, podemos observar que algunas ideas comparten supuestos de una o varias teorías, lo que nos induce a pensar que el profesorado se forma, en su conjunto, una visión ecléctica del proceso de enseñanza-aprendizaje.

No sólo es necesario estudiar las representaciones y qué relación guarda con las prácticas pedagógicas (Marrero, 1993), pueden existir otras variables que influyen en la toma de decisiones del profesorado, algunas de ellas, como el conocimiento del profesor, que puede ser de naturaleza técnica (profesor eficaz) o eminentemente práctica (conocimiento práctico-profesional) y experiencial (Schon, 1983). Cabe, por tanto, plantearse con ello que los profesores no sólo se guían por sus creencias, sino que también podrían influir otras características como la inteligencia del

profesorado, la creatividad, la empatía con el alumnado y la vocación por la docencia en la enseñanza de la lectura. La diversidad del profesorado podría generar diversas personalidades y formas de enseñanza, por lo que se debería seguir estudiando en este sentido.

La importancia de estudiar las creencias del profesorado, influye en gran medida en las prácticas, de esta manera podremos determinar si existe o no una metodología docente en la que los niños aprendan a leer a través de aprendizajes basados en lo que prescribe la investigación científica.

Se ha presentado la primera fase del estudio, por lo que aún no se pueden

extraer conclusiones definitivas, lo que sí sabemos hasta el momento es que el profesor posee una concepción clara sobre su labor docente, aunque no sepa muy bien en qué orientación se encuentre, sabe qué recursos utilizar o los medios que facilitan el aprendizaje del alumno, pero, ¿sabe si realmente lo que hace es lo más adecuado? El resto de fases del trabajo objeto de estudio, nos conducen a continuar indagando no sólo en la praxis educativa, sino también en la necesidad de formación del profesorado en este ámbito tan relevante, meta que persigue dicho proyecto.

Referencias

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: The Mit Press.
- Batista, J., Salazar L. y Febres, M. (2001). Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista. *Omnia*, 7(1-2).
- 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 G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). Londres: Academic Press.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' Thought Processes. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan

- Doman, G. J. (1970). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.
- Florez, O. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Constructivismo Pedagógico y Enseñanza por Proceso*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Goodman, K. S. (1986). *What's whole in whole languages: A parent teacher guide*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- Jiménez, J. E. & Guzmán, R. (2003). The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish languages. *International Journal of Psychology*, 38, 65-78.
- Mullis, I. V. S., Progress in International Reading Literacy Study., & International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2007). PIRLS 2006 international report: IEA's progress in International Reading Literacy Study in primary schools in 40 countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Madrid: Alianza Editorial.
- Mead, G. H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós: México.
- Ortiz, M. R. y Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y aprendizaje*, 24, 215-231.
- Ortiz, M. R. y Jiménez J. E. (2003). *Prueba de conocimientos sobre el lenguaje escrito (CLE)*. Madrid: TEA Ediciones.
- O'Shanahan, I. (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y teorías implícitas del profesorado* (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna, Santa Cruz de Tenerife.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Piaget, J. (1952). *Los orígenes de la inteligencia en los niños*. Nueva York: Prensa de la Universidad Internacional.
- Sampascual, G. (1985). Evaluación educativa. En J. Mayor (Ed.), *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Stahl, S. A., McKenna, M. C., & Pag-

nucco, J. R. (1994). The effects of whole language instruction: An update and reappraisal. *Educational Psychologist*, 29, 175-

186.

Vygostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Agradecimiento. Esta investigación es financiada por el Plan Nacional I+D+i (Feder y Ministerio de Ciencia y Tecnología), con referencia: PSI2009-11662 siendo IP el segundo autor.

Para cualquier consulta sobre este artículo, dirijase al coordinador del monográfico: Juan Eugenio Jiménez González. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna. Campus de Guajara s/n, 38071, La Laguna Tf.: 922 317 545 · E-mail: ejimenez@ull.es

Natalia M^a Suárez. Licenciada en Psicología, Máster en Psicología Infantil (aspectos clínicos, evolutivos y educativos) y cursa en la actualidad el Máster de Neurociencia Cognitiva y Necesidades Educativas Específicas en la Universidad de La Laguna. Es miembro del grupo de investigación “Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías (DEAP&NT)” de la ULL y becaria del programa de formación de personal investigador (FPI). Su línea de investigación se centra en el estudio de las creencias y prácticas de enseñanza del profesorado en el ámbito de la lectura.

Juan E. Jiménez. Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación. Ha sido asesor científico-técnico de algunos programas institucionales de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad del Gobierno Autónomo de Canarias. Ha sido coordinador español responsable de los Programas de Cooperación con Iberoamérica (PCI) con Guatemala, México, Chile y Ecuador dependiente de la Agencia Española de Cooperación con Iberoamérica (AECI), y ha participado como Gestor/Colaborador de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del MICINN. Miembro Asesor del MEC para el desarrollo del proyecto de estudio sobre la atención al alumnado con dislexia en el sistema educativo en España en el contexto de las NEAE. Autor de la adaptación al español del manual para la evaluación inicial de la lectura (Early Grade Reading Assessment) para USAID (Agencia de Los Estados Unidos para el Desarrollo) que fuera elaborado por RTI International. Experto designado por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO) para el desarrollo del proyecto Formative Assessment of Writing in Early Grades.

Cristina Rodríguez. doctora en psicología por la ULL (2007), Premio Extraordinario de Licenciatura y de Doctorado, miembro del grupo de investigación “Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías”. Actualmente es becaria post-doc en la University of Amsterdam. Su línea de investigación se ha centrado en las dificultades de aprendizaje y altas capacidades.

Isabel O’Shanahan. Profesora Titular de Universidad. Es miembro del grupo de investigación “Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías (DEAP&NT)” de la ULL. Su línea de investigación se ha centrado en el estudio de las creencias de la lengua oral, de la lectura, de la escritura y el aprendizaje de ellas en contextos formales.

Remedios Guzmán. Profesora Titular en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Doctora en Psicología. Es miembro del grupo de investigación Dificultades de Aprendizaje, Psicolingüística y Nuevas Tecnologías de la ULL. Ha publicado diversos trabajos en revistas nacionales e internacionales relacionados con los procesos cognitivos y de lectura. Actualmente su interés en la investigación se centra en la enseñanza de la lectura, las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura y el diagnóstico del alumnado cultural y lingüísticamente diverso.

Fecha de recepción: 12/3/2013

Fecha de revisión: 15/3/2013

Fecha de aceptación: 17/5/2013