



Universidad
de La Laguna

Escuela de Doctorado
y Estudios de Posgrado

TÍTULO DE LA TESIS DOCTORAL

Teorías Implícitas y Prácticas de enseñanza de la Lectura

AUTOR/A

NATALIA MARIA

SUAREZ

RUBIO

DIRECTOR/A

JUAN EUGENIO

JIMENEZ

GONZALEZ

CODIRECTOR/A

CARMEN ROSA

SANCHEZ

LOPEZ

DEPARTAMENTO O INSTITUTO UNIVERSITARIO

FECHA DE LECTURA

17/07/15



Universidad
de La Laguna

Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura

Tesis doctoral

Natalia M^a Suárez Rubio

Director: Dr. Juan E. Jiménez González.

Codirectora: Dra. Carmen Rosa Sánchez López.

2015

Dr. Juan E. Jiménez González,

Catedrático de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Dra. Carmen Rosa Sánchez López,

Profesora titular del área de Metodología de las Ciencias del Comportamiento.

CERTIFICAN QUE:

Que la doctoranda Natalia M^a Suárez Rubio, con DNI: 78715484-P ha realizado íntegramente bajo nuestra dirección el trabajo de investigación que se expone en la memoria de tesis doctoral titulada "*Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura*", cumpliendo lo establecido en el Reglamento de Enseñanzas Oficiales de Máster y Doctorado de la Universidad de La Laguna (Resolución de 17 de enero de 2013, BOC nº 17, de 25 de enero), así como los criterios establecidos por la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Psicología, para su presentación, lectura y defensa pública.

Y para que conste a los efectos oportunos, se expide este certificado, en San Cristóbal de la Laguna, a 23 de mayo de 2015.

Firmado:



DR. JUAN E. JIMÉNEZ GONZÁLEZ

Firmado:



DRA. CARMEN ROSA SÁNCHEZ LÓPEZ.

Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura.

Natalia M^a Suárez Rubio*

Tesis doctoral

Director: Dr. Juan E. Jiménez González

Codirectora: Dra. Carmen Rosa Sánchez López.

*Correspondencia: Natalia M^a Suárez Rubio. Departamento de Psicología Evolutiva y de La Educación. Facultad de Ciencias de la Salud. Sección Psicología Des. B3-06. Campus Guajara, 38200 Tenerife, Islas Canarias. Universidad de la Laguna. E-mail: nsuaru@ull.edu.es

Esta investigación ha sido financiada por el Plan Nacional I+D+i (Feder y Ministerio de Ciencia y Tecnología), con referencia: PSI2009-11662 cuyo IP es Juan E. Jiménez.

*Ilustración de portada:
Designed by Freepik.es*

A mi hijo Alan,

/Kuririas/ & /tomaturos/

“Mi luz, el brillo de mi ser y la fuente de mi eterna felicidad”.

Agradecimientos

El desarrollo de este trabajo no sería posible sin el apoyo incondicional que he recibido de mi familia. A mi mejor amigo, mi marido, RAY gracias infinitas por ayudarme a seguir el camino, por tus consejos, por apoyarme cuando sentía flaquear y por tus ánimos. A mi hijo ALAN, mi fuente constante de amor, alegría y ternura. Por ti, lucho cada día, para brindarte lo mejor y enseñarte el mejor camino a seguir. GRACIAS por tanto amor y por la alegría que me aportas cada día! ¡Los dos son todo para mí! ¡Os quiero, Os AMO!

A mis padres, MAMÁ y PAPÁ, GRACIAS por ser los mejores modelos de aprendizaje, por enseñarme los valores más importantes en mi vida, por enseñarme por dónde y cómo caminar, por confiar siempre en mí, por apoyarme incondicionalmente y por estar ahí en todos los momentos de mi vida. Gracias por cuidar de vuestro nieto mientras yo estaba inmersa en este proyecto y enseñarle los mismos principios que me enseñasteis a mí. A mis hermanas, LAURA Y MARTA y a mi sobrino NUHA que siempre me apoyaron en este camino. ¡Os quiero mucho a todos!

A mi segunda familia, MARY y MANOLO, GRACIAS por ser parte de mi vida y de mi hijo, porque siempre puedo contar con vosotros. Gracias también por cuidar de vuestro nieto e inculcarle grandes valores. Gracias Mary por tus conversaciones nocturnas sobre la vida, ¡he aprendido mucho! Manolo, tus gracias inspiraron muchos momentos divertidos. Gracias IDAIRA por el apoyo y la ayuda brindada!

Gracias a Juané mi director, por confiar desde un principio en mí y en mi trabajo. GRACIAS por tus consejos, por enseñarme a ser mejor investigadora, por guiarme y orientarme durante mi desarrollo profesional y por tu disposición para la consecución de objetivos. Me has enseñado que la dedicación, el esfuerzo y la constancia son los pilares básicos para investigar. También, por la oportunidad de participar en numerosos proyectos que me han aportado valiosos conocimientos. Gracias por las vivencias y anécdotas que hemos compartido en los Congresos.

A Carmen Rosa, por tu entrega completa, siempre dispuesta y dándolo todo. Gracias por iniciarme en el mundo de la metodología observacional, por enseñarme todo lo que sabes abiertamente. Por esos momentos de reflexión, de trabajo constante, Gracias también por tener siempre tiempo para aclarar mis dudas, guiarme en todo el proceso y por el ánimo que me has brindado ¡He aprendido mucho a tu lado!

A M^a Teresa por su total disposición cuando nos surgían problemas con los T-patterns, siempre dispuesta a ayudarnos a pesar de su compleja agenda. Tus seminarios me hicieron plantearme muchas cuestiones en esta investigación. Gracias por tus magníficas contribuciones a la metodología observacional. También a todo el grupo de observacional, por compartir conceptos, análisis, intereses e inquietudes conmigo.

A mis grandes compañeros y amigos, gran equipo de investigación, durante este camino hemos vivido muchos momentos juntos. GRACIAS a **Ali**, por confiar desde el principio en mí, porque gracias a ti empecé este proyecto, por tus enseñanzas y por orientarme en el camino. A **Desi**, gran amiga, por tu apoyo incondicional, por la complicidad, por los consejos, por la ayuda, por tus conversaciones y por tus bromas, que hacían el trabajo más ameno. A **Cristina**, por tu dedicación, por tus reflexiones, por pensar en mí cuando lees sobre lectura y por aportarme grandiosas ideas. A mis compis,

grandes investigadores de las matemáticas: a **Christian**, mi vecino y compañero de codos, de risas, de aprendizaje, de frustraciones, he aprendido mucho de tu sabiduría. A **Elaine**, gran persona y gran profesional, ¡tu partida me dolió mucho!, espero que ahora seas completamente feliz! **Rebeca**, también compañera de codos, gracias por compartir tus aprendizajes y anhelos conmigo! A **Pachi**, gracias por la tranquilidad y el amor que infundes, compañera en la aventura de descubrir el mundo de la lectura y sus complejidades, gracias por tus conversaciones. A **Celia**, gracias por colaborar en mi trabajo, sin ti no hubiese podido conseguir la fiabilidad interjueces y avanzar en esta tesis. A **Vero**, por tus risas y tu eficacia en el trabajo, da gusto trabajar a tu lado! A **Ivanna**, ya has logrado un camino y me alegro mucho! A **Isa**, por tus consejos, por tu ayuda, por tus aportaciones y por haber compartido contigo tantos momentos inolvidables e irrepetibles en nuestros viajes a los congresos en España y Estados Unidos. A **Meyo**, todavía guardo en mi memoria aquel congreso de Valladolid, gracias por todos esos y otros momentos divertidos. **Eduardo**, compañero también en la docencia, ¡formamos un buen equipo!, gracias también por enseñarme que la estadística no es tan compleja y por ayudarme siempre que me liaba con los análisis. Tampoco me olvido de Carol, Jessica y Malú. A Sara, Rocío y Nuria futuras promesas de la investigación. Gracias a todos por estos años de aprendizaje, de lucha, de consecución de objetivos, de trabajo conjunto, siempre con un único fin, ayudar a los niños en su aprendizaje!!

A Sandra, Pablo Barrientos, Pablo Escobar, Carolina, Benny, Giulia, Lidia que nos enseñaron sus trabajos y la cultura de sus países. Gracias!

También, al Ministerio de Ciencia e Innovación por proporcionarme los recursos y el apoyo económico necesario para llevar a cabo esta investigación.

Asimismo, me gustaría agradecer la colaboración y la implicación en este proyecto del Ministerio de Educación de Guatemala, la Universidad del Valle de Guatemala, la Secretaría de Educación Pública de San Luis Potosí, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México, la Secretaría de Educación del distrito de Barranquilla, la Universidad del Norte de Colombia, la Universidad Casa Grande de Guayaquil en Ecuador y a todos los profesores que amablemente contestaron al cuestionario de Creencias.

A los profesores que colaboraron en la mesa de discusión, a los estudiantes y docentes que cumplieron los diferentes cuestionarios aquí en España, por su tiempo y dedicación. También GRACIAS a Miriam, Francisco, Mari Carmen, Conchi, Isabel y Silvia por su disposición y permitir sin ningún problema que grabáramos en sus clases mientras enseñaban a leer a sus alumnos. También a los colegios Punta Brava, Chamberí, San Matías y Narciso Brito que nos permitieron conocer la forma de enseñar de sus docentes. ¡GRACIAS POR AYUDAR A LA INVESTIGACIÓN!

A todos los que me acompañaron en la experiencia de la docencia, me llevo grandes aprendizajes de todos los profesores con los que he compartido materias.

A todos mis grandes AMIGOS. Gracias por vuestro apoyo y por escucharme hablar siempre de “cosas raras”, gracias a todos de corazón.

A todos los que de alguna manera han estado ahí y han compartido grandes momentos de mi vida que sucedieron mientras realizaba este bonito e intenso proyecto.

INDICE

INDICE.....	13
INTRODUCCIÓN.....	21
Capítulo 1	29
Las teorías científicas e implícitas sobre el aprendizaje de la lectura.....	29
Introducción.	31
1. Teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura.	32
1.1 Teoría Conductista	33
1.1.1 Condicionamiento Clásico:.....	34
1.1.2 Condicionamiento Operante.....	35
1.1.2.1. Algunos Programas.....	35
1.2. Teoría Constructivista	37
1.3. Teoría Maduracionista.	40
1.4. Teoría Innatista.	42
1.5. Teoría Sociocultural.....	43
1.6. Teoría Psicolingüística.	46
2. Teorías implícitas.....	51
2.1. Definición de teorías implícitas.....	51
2.2. Diferenciación con otros términos.....	52
2.3. El pensamiento del profesor.	53
2.3.1. Modelo cognitivo: procesamiento de la información.....	54
2.3.2. Modelo socioconstructivista.	57
2.3.3. Otros modelos que explican el pensamiento del profesor:.....	59
2.3.4. Variables que influyen en la formación de las creencias.	61
2.3.5. Análisis de las teorías implícitas.....	63
3. Estudios y teorías implícitas sobre el aprendizaje de la lectura.	65
4. Recapitulación.....	72
Capítulo 2	77
Prácticas de enseñanza de la lectura	77
1. Introducción	79
2. Situación actual en España.....	79
3. Prácticas de enseñanza de la lectura eficaces.....	84
3.1. Predictores del éxito lector en la infancia.....	85

3.2. Los cinco componentes esenciales.	87
3.2.1. Conciencia fonológica.	87
3.2.2. Conocimiento alfabético	90
3.2.3. Fluidez	91
3.2.4. Vocabulario y Comprensión.	92
4. Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura.....	94
5. La formación del profesorado como alternativa.....	101
6. Análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura y discurso del docente.....	106
6.1. Metodología Observacional	106
6.2. Análisis de contenido	108
6.3. Triangulación: Mixed Methods.	109
7. Recapitulación.....	111
Capítulo 3	117
Planteamiento del problema	117
Capítulo 4	123
Estudio 1.....	123
Teorías implícitas sobre el aprendizaje de la lectura	123
Resumen.....	125
3.1. Fase 1: Elaboración de los ítems para construir el primer cuestionario representacional.	126
3.1.1. Objetivos específicos.....	126
3.1.2. Hipótesis.....	126
3.1.3. Método.....	126
3.1.3.1. Participantes.....	127
3.1.3.2. Instrumentos y procedimiento.....	127
3.1.4. Resultados	129
3.2. Fase II: Análisis de la tipicidad y polaridad de los enunciados.	131
3.2.1. Objetivos específicos.....	131
3.2.2. Hipótesis.....	131
3.2.1. Método.....	131
3.2.1.1. Participantes.....	132
3.2.1.2. Instrumento y Procedimiento	132
3.2.2. Resultados	134

3.3. Fase III. Elaboración del cuestionario atribucional.	138
3.3.1. Objetivos específicos.....	138
3.3.2. Hipótesis.....	138
3.3.3. Método.....	138
3.3.3.1. Participantes.....	138
3.3.3.2. Instrumento y procedimiento.	138
3.3.4. Resultados	140
3.4. Fase IV. Perfil teórico de los docentes.	147
3.4.1. Objetivos específicos.....	147
3.4.2. Hipótesis.....	147
3.4.3. Método.....	147
3.4.3.1. Participantes.....	147
3.4.3.2. Instrumentos y procedimiento.....	147
3.4.4. Resultados	148
3.5. Discusión y conclusiones	152
Capítulo 5	161
Estudio 2.....	161
Las prácticas de enseñanza de la lectura	161
Resumen.....	163
4.1. Objetivos específicos.....	164
4.2. Hipótesis.....	164
4.3. Método.....	164
4.3.1. Participantes	165
4.3.2. Instrumentos.....	165
4.3.3. Procedimiento.....	168
4.3.3.1. Calidad de los datos. Fiabilidad y validez.	169
4.3.3.2. Fiabilidad interobservadores.....	171
4.3.3.3. Fiabilidad intraobservadores.....	173
4.3.3.4 Validez del instrumento.	175
4.3.3.5. Plan de medida.....	175
4.4. Resultados	176
4.4.1. Análisis de las prácticas docentes.	176
4.4.2. T-PATTERNS.....	188
4.5. Discusión y conclusiones.....	197

Capítulo 6	203
Estudio 3.....	203
El discurso de los docentes	203
Resumen.....	205
5.1 Objetivos específicos.....	206
5.2. Hipótesis.....	206
5.3. Método.....	206
5.3.1. Participantes.....	206
5.3.2. Materiales e Instrumento.	206
5.3.3. Procedimiento	211
5.4. Resultados	212
5.5. Discusión y conclusiones.	229
Capítulo 7	235
Triangulación.....	235
Relación entre teorías, prácticas y discurso docente.....	235
Resumen.....	237
7.1. Objetivos específicos.....	238
7.2. Hipótesis.....	238
7.3. Método.....	238
7.3.1. Participantes.....	239
7.3.2. Instrumentos	239
7.3.3. Procedimiento	239
7.4.Resultados	241
7.5.Discusión y conclusiones	249
Capítulo 8	253
Conclusiones	253
Capítulo 9	261
Referencias bibliográficas	261
Anexo I.....	309
Tablas	309

Anexo II.....	331
Cuestionarios y definición de las categorías-subcategorías de la herramienta de observación	331
CUESTIONARIOS REPRESENTACIONALES	333
ITEMS DEL CUESTIONARIO REPRESENTACIONAL.....	347
Cuestionario atribucional.....	363
Herramienta de Observación	
Ejemplos y contraejemplos	371

INTRODUCCIÓN

La lectura es una actividad básica para el ser humano y transversal a todas las actividades de enseñanza, tanto, que a través de ella se evalúan todos los aprendizajes y es crucial para desarrollar el conocimiento (Silveira, 2013). Si nos centramos en el aprendizaje de la lectura podemos observar que no es una tarea fácil. Existen varios estudios de carácter Internacional, como el informe para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA 2006, 2009, 2012), que demuestra que el rendimiento lector de los alumnos españoles es bajo en comparación con el resto de países de la OCDE. Principalmente, la media más alta fue alcanzada por países como: Bélgica, Dinamarca, Estonia o Finlandia. También, los sucesivos informes del *National Assessment of Educational Progress* (2013), así como la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) y el informe de resultados del *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS, 2006) analizaron el rendimiento de los alumnos de Primaria en lectura, así como, las destrezas lectoras necesarias para hacer la transición a “leer para aprender” (Mullis, Martín, Kennedy y Foy, 2007). Sus resultados nos indicaron que en España, la proporción de alumnado con serias dificultades en lectura fue significativamente más alta que la media de la UE, incluso no se observó una tendencia de mejora en la siguiente publicación (PIRLS, 2012). También, se encontró una mayor proporción de alumnos en un nivel muy bajo. En relación a las diferencias de género, el último informe publicado (PISA, 2012), reveló que los chicos obtuvieron puntuaciones más bajas que las chicas en lectura, aunque ambos grupos presentaron un rendimiento más bajo que los alumnos del resto de países participantes. Estos resultados nos muestran la realidad existente hoy en día en los centros educativos. Este hecho es bastante preocupante ya que la enseñanza de la lectura en los primeros niveles proporciona la base necesaria para fomentar el éxito lector del alumno en el futuro, tanto a nivel académico, como social y laboral.

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? ¿Qué podemos hacer para que mejoren estos resultados?

Los principales retos para dar solución a esta problemática se han centrado en modificar las reformas educativas con el fin de disminuir dicha tasa, pero el éxito o fracaso de estas reformas puede depender de cómo el profesor adopte tales medidas. También, algunos países han mejorado sus resultados a través de la inversión de capital (v.gr. Alemania); otros, como Bélgica, a través del impacto de las investigaciones, acciones y reflexiones en relación a la lectura (Baye et al., 2010). Pero, bien es cierto que el éxito de la educación depende de numerosos factores, tales como, el marco legislativo, la experiencia en prácticas de enseñanza, los recursos disponibles, la formación, las creencias y actitudes de los diferentes profesionales de la educación (Boer, Pijl, y Minnaert, 2011).

Cuando un maestro se enfrenta a la difícil tarea de enseñar a leer alrededor de una treintena de niños, con sus treinta peculiaridades, existen una multitud de condicionantes que van a favorecer sus prácticas de enseñanza. Uno de ellos es el nivel de formación que el docente ha recibido (Cochran-Smith y Zeichner, 2005; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Grossman, 1990; Harmon et al., 2001; Hoffman et al., 2005; Maloch et al., 2003; Sailors, Keehn, Martínez y Harmon, 2005; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998; Wilson, Floden y Ferrini-Mundy, 2001). Otros son: el centro en el que trabaja el maestro, su historia previa, las materias que enseñan y las concepciones de los estudiantes (De Vries, 1999).

Igualmente, se ha encontrado que la experiencia, la naturaleza de la disciplina y el conocimiento pedagógico, son otras variables que influyen de manera directa e indirecta en las prácticas del profesorado (Gómez, 2008).

Otro de los aspectos que podrían determinar la práctica del docente son las creencias. Siempre han existido falsos mitos y creencias acerca de cómo los niños aprenden a leer y de cómo enseñar esta destreza. Así por ejemplo, Feirman (2001) señala que debemos analizar las creencias de los docentes, desarrollar el conocimiento para la enseñanza e incluso, proporcionar herramientas para enseñar y mejorar la comprensión de los alumnos. En este sentido, si nos centramos en conocer cuáles son las concepciones de los docentes, podremos averiguar qué conduce a los profesores a tomar determinadas decisiones (Pozo, 2006) acerca de cómo enseñar a leer. Se ha demostrado además, que las teorías implícitas conforman un papel relevante en el funcionamiento cognitivo, actuando como marco de referencia, a través del cual los profesores perciben, filtran y regulan la actividad en sus aulas (Rodríguez, 1999). Por lo tanto, si encauzamos nuestros esfuerzos en averiguar lo que ocurre en la mente del profesorado, quizás, a pesar de las dificultades externas, podamos dar solución a sus necesidades. Es por ello, que el estudio y abordaje de las teorías implícitas se presenta para nosotros como una alternativa dada la situación actual de la lectura en España.

Asimismo, nos interesa conocer qué prácticas de enseñanza llevan a cabo los docentes y si atienden a las directrices que prescribe la investigación, la cual nos indica que el mejor enfoque para la enseñanza de la lectura es aquel que incorpora la instrucción explícita de los cinco componentes esenciales (*National Institute of Child Health and Human Development*, 2000). Estas habilidades se dieron a conocer, tras la revisión de más de 100.000 estudios elegidos en función de la calidad, posibilidad de

generalizar los resultados, así como su utilidad y eficacia. Esta selección se llevó a cabo por múltiples expertos con el fin de elaborar un informe que englobara una síntesis de toda la investigación realizada hasta el momento. El *National Reading Panel* (NRP, 2000) definió por tanto, las Cinco Grandes Ideas (Five Big Ideas) claves para el aprendizaje de la lectura: **la conciencia fonémica**, entendida como la capacidad del niño para reflexionar sobre los segmentos del habla que no tienen significado; el **conocimiento alfabético**, se refiere al conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema y fonema-grafema; **la fluidez** que se describe como la capacidad de leer los textos con rapidez y precisión, utilizando la entonación apropiada; **el vocabulario** que implica aprender el significado y uso de las palabras en un contexto determinado y **la comprensión**, que se refiere a la capacidad del niño para razonar, reflexionar y entender aquello que lee (ver para revisión Jiménez, Crespo y Suárez, 2012).

Del mismo modo, nos interesa conocer cuál es la opinión de los docentes acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, así como analizar el contexto donde se desenvuelven. Para ello, analizaremos el discurso, a través de la entrevista.

Por tanto, la presente investigación tiene por objetivo principal estudiar cuáles son las teorías implícitas de los profesores de Educación Infantil y Educación Primaria, analizar cuáles son sus prácticas, su discurso y finalmente, averiguar la relación existente entre pensamiento, acción y reflexión.

El trabajo que aquí se presenta se encuentra estructurado en nueve capítulos. En los dos primeros se desarrolla el marco teórico. En el primer capítulo "***Teorías Científicas e Implícitas sobre el Aprendizaje de la Lectura***", se realiza un recorrido histórico por las diferentes corrientes que han surgido a lo largo de la historia sobre el aprendizaje de

la lectura. También, se precisa el significado de las teorías implícitas y su diferenciación con otros conceptos. Asimismo, se abordan los principales modelos que explican cómo se estructura el pensamiento del profesor y cuáles son las principales variables que la investigación ha demostrado que influyen en la adquisición, mantenimiento y consolidación de las teorías implícitas. Más tarde, nos centramos en conocer cómo analizar las teorías implícitas. Posteriormente, se presentan las principales investigaciones que se han centrado en el estudio de las creencias de los profesores sobre el aprendizaje lector. Para finalizar, se presenta una recapitulación que resume las principales conclusiones. En el segundo capítulo, denominado *“Prácticas de Enseñanza de la Lectura”*, se analizan los principales documentos estratégicos (v.gr. leyes de educación y currículos escolares) con el fin de examinar cuáles son las principales prácticas de enseñanza de la lectura recomendadas en España. Más adelante, se realiza un recorrido por los principales predictores y prácticas defendidos en la literatura científica más actual, centrándonos en dar respuestas tanto al qué y cómo enseñar. Por otro lado, se aborda la relación entre teorías implícitas y las prácticas de enseñanza de la lectura en diferentes estudios. Finalmente, se presenta un resumen sobre las principales conclusiones del presente capítulo.

El capítulo tres está dedicado al planteamiento del problema, en donde se exponen las razones que justifican el estudio de las teorías implícitas sobre el aprendizaje de la lectura y su relación con las prácticas de enseñanza.

Los capítulos cuatro, cinco, seis y siete contienen la parte metodológica. En el capítulo cuatro, se presenta el **primer estudio**, centrado en el proceso de construcción de un cuestionario para identificar las creencias de los docentes de Educación Infantil y Primaria sobre el aprendizaje de la lectura. Esta prueba está compuesta por cuatro fases:

elaboración de los ítems; análisis de la tipicidad y polaridad de los enunciados; elaboración del cuestionario atribucional y análisis de los perfiles teóricos de los docentes. Este estudio tiene como objetivo principal, conocer cuáles son las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura existentes hasta la actualidad, así como determinar en qué medida estas teorías tienen entidad representacional. Más tarde, se presenta el proceso de elaboración del cuestionario atribucional, que pretende dar a conocer cuáles son las principales teorías que se atribuyen los maestros sobre el aprendizaje de la lectura. En la última fase, se lleva a cabo la aplicación del cuestionario a la muestra objeto de estudio y se analizan los perfiles teóricos de seis maestros. En el capítulo cinco, se desarrolla el **segundo estudio** que tiene como finalidad analizar el patrón de las prácticas de enseñanza de la lectura de los maestros a través de metodología observacional. También, nos centramos en investigar si sus prácticas son acordes con lo que prescribe la investigación científica. En el capítulo seis, se presenta el **tercer estudio** en donde se analiza el discurso de los docentes con el fin de saber su opinión sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje y el contexto donde se desenvuelven. El capítulo siete, consta de la **última parte** de este trabajo, la triangulación, cuyo objetivo principal es analizar en su conjunto los resultados alcanzados en el estudio de creencias, prácticas y discurso docente, así como averiguar si existe o no relación entre ellos. También, se lleva a cabo una discusión general sobre los hallazgos encontrados y se presentan una serie de propuestas para futuras líneas de investigación.

En el capítulo ocho, se presentan las conclusiones generales. En el capítulo nueve, se muestra la bibliografía y los anexos de este trabajo.

Capítulo 1

Las teorías científicas e implícitas sobre el aprendizaje de la lectura.

“Es la teoría la que decide lo que podemos observar.”

Albert Einstein

Introducción.

La alfabetización y el aprendizaje de la lectura se ha abordado desde diferentes perspectivas que se han centrado principalmente en responder a cuestiones tales como: ¿Cuándo un niño debe comenzar a leer? ¿Los niños están preparados para aprender a leer a edades tempranas? ¿Cómo aprende a leer un alumno? ¿Qué variables influyen en su aprendizaje? ¿Qué indicadores favorecen el aprendizaje lector?

Las teorías científicas existentes sobre este tópico han intentado explicar cuáles son las variables predictoras del éxito lector y cómo los niños aprenden a leer. Estas teorías comienzan a desarrollarse junto al ámbito de la escritura, surgiendo en Mesopotamia allá en año 3.600 A.C. y comenzando su andadura con la aparición del alfabeto fenicio en el año 2000 A.C. A partir de entonces, los primeros filósofos comienzan a plantear sus postulados acerca de cómo los niños deben aprender a leer y surgen las primeras corrientes. Estas corrientes se van consolidando a través de la formación, aceptación y afirmación de múltiples principios que con el paso del tiempo conforman teorías. Una teoría, según, el *American Heritage Dictionary* (2007), es un set de estamentos o principios ideados para explicar un grupo de hechos o fenómenos que han sido extensamente aceptados. Las teorías son explicaciones que se basan en sistemas de creencias, normalmente apoyados por investigaciones, testadas y debatidas durante años, además suelen estar apoyadas por grandes grupos de personas (Tracey y Mandel, 2012). A partir de este principio, surgen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura.

1. Teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura.

Se han llegado a formular distintas teorías sobre el aprendizaje de la lectura (v.gr., innatista, maduracionista, conductista, sociocultural, constructivista y psicolingüística) (Tracey y Mandel, 2012). Cada una de estas teorías defiende principalmente que el aprendizaje lector se encuentra mediatizado por componentes: biológicos, cognitivos, sociales o conductuales (ver figura 1).

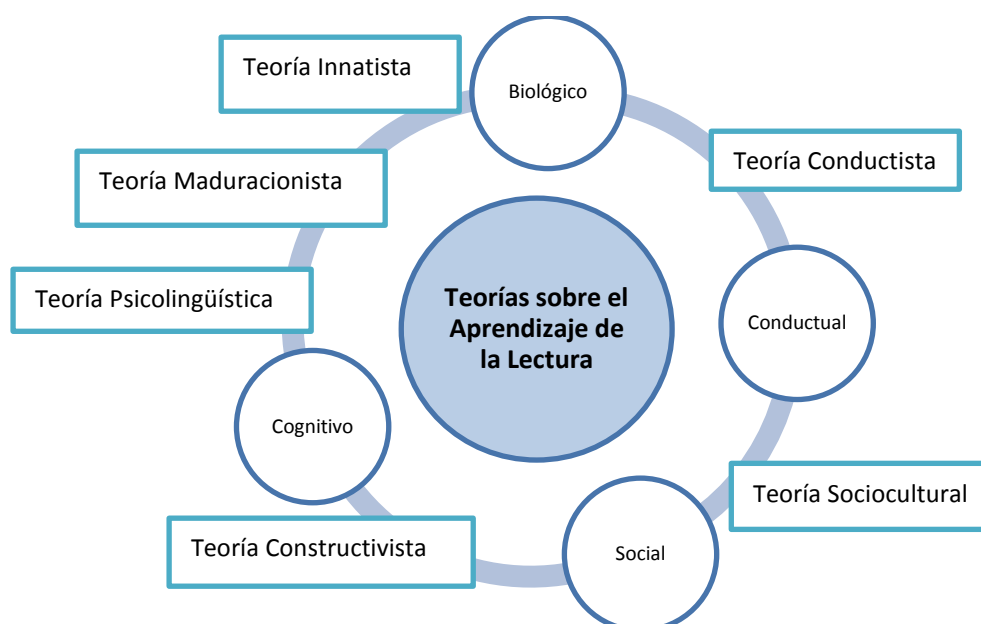


Figura1. Relación de las teorías sobre el aprendizaje de la lectura. y componentes biológico, conductual, cognitivo y social.

Así, por ejemplo, la teoría maduracionista se situaría entre el componente biológico y cognitivo, ya que postula que los niños para aprender a leer necesitan pasar por una serie de etapas y madurar ciertos aspectos psicomotores. La teoría innatista se orienta hacia un marco biologicista, ya que su premisa principal es que los niños ya nacen con una predisposición para aprender a leer a edades tempranas. La teoría psicolingüística se relaciona con los procesos cognitivos que se desarrollan y

desencadenan durante el proceso lector. La teoría constructivista se sitúa cerca del componente cognitivo, ya que defiende la idea de que el niño es capaz de construir su propio aprendizaje, con ayuda y soporte del maestro. La teoría sociocultural se centra en afirmar que la sociedad en la que se encuentra el niño inmerso proporciona los medios necesarios para facilitar el aprendizaje de la lectura, por eso se basa en el componente social. Finalmente, la teoría conductista, marcada por un fuerte componente conductual, defiende la importancia del refuerzo, el modelado y la repetición de las prácticas de lectura como medio para alcanzar el éxito lector. Como podemos ver, las teorías sobre este tópico giran en torno a cuatro variables mediadoras en el aprendizaje lector, lo cognitivo, biológico, conductual y social. Veamos cuáles son las características principales de cada una de ellas.

1.1 Teoría Conductista

Surge a partir del año 1900 y se mantuvo en auge alrededor de 50 años (Richards, 2009), aunque hoy en día continúa siendo relevante, sobre todo cuando hablamos de la relación que se establece entre la teoría conductista y la instrucción (Carnine, Silbert, Kame'enui y Tarver, 2004). Las principales aportaciones se encuentran en autores tan conocidos como: Paulov (condicionamiento clásico), Thorndike, Watson, Guthrie, Hebb y Skinner (condicionamiento operante). La característica principal de esta teoría es la asunción de que el individuo es un organismo pasivo y receptivo, cuya conducta es moldeada por su ambiente. El primero en apoyar esta teoría fue Watson (1913) que sugirió que las conductas necesitaban ser estudiadas y explicadas a través de las acciones observables. El conductismo cambió la visión que se tenía de la lectura vista desde el punto de vista del procesamiento perceptual, a una

conducta compuesta por habilidades aisladas, cada una de las cuales podían ser reforzadas para que el alumno mejorara.

Asimismo, se postula 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. Los docentes que creen en esta teoría centran toda la atención en las consecuencias de las conductas y opinan que las respuestas a las que les sigue un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a suceder en el futuro (Ertmer y Newby, 1993). Además, defienden que los niños aprenden a leer a través de la práctica repetida, el refuerzo, el modelado y el encadenamiento. Por el contrario, esta teoría acepta que los niños no pueden aprender a través de principios conductuales aquellas habilidades más complejas de alto nivel (v.gr. generación de inferencias, pensamiento crítico).

Dentro de esta corriente conductista, se formularon dos modelos de aprendizaje: el condicionamiento clásico o pavloviano, y el condicionamiento operante (Sampascual, 1985). El primer modelo, explica como determinados estímulos elicitán determinadas respuestas en el individuo. El segundo, se basa en el supuesto de que un estímulo externo puede ser manipulado para aumentar o disminuir la conducta de un alumno (Fetsco y McClure, 2005).

1.1.1 Condicionamiento Clásico:

Surge con los estudios de Paulov (1920) cuando comenzó a investigar sobre la digestión de los animales y encontró que los perros aprendieron a asociar la comida con la aparición del entrenador o con el sonido de una campana. Fue Watson (1878-1958) quien aplicó dichos principios de la conducta en las personas. En el ámbito de la lectura, ocurre lo mismo cuando un profesor da una palmada para indicar el comienzo de un

ejercicio de lectura, enseña la portada de un libro de lectura para indicar que va a leer un cuento o incluso la campana del colegio que marca un cambio de materia. Por lo tanto, el niño aprende que ciertos estímulos dan lugar a una conducta o respuesta determinada.

1.1.2 Condicionamiento Operante.

Skinner continuó con los trabajos de Paulov y Watson, además, avanzó en los trabajos realizados por Thorndike. Se centró en investigar la relación entre la conducta y sus consecuencias, así como el uso del reforzamiento y el castigo para generar cambios en la conducta de las personas. Thus et al. (1958) ya nos anticipaban la importancia que tienen los reforzadores tangibles (v.gr. golosinas, juguetes) y sociables (v.gr. ¡qué bien!, ¡sigue así!, ¡lo estás haciendo muy bien!) en el aprendizaje de la lectura.

Otros autores, Raphael y Hiebert (2013) comentan el impacto que generó el condicionamiento operante en la instrucción de la lectura. Por una parte, sus seguidores afirman que gracias a las aportaciones de esta corriente, el aprendizaje de la lectura, como proceso complejo, puede realizarse a través de la consecución de pasos más simples. Otra de sus propuestas, es que el refuerzo mejora la lectura de los alumnos. Además, el conductismo generó una nueva percepción de la lectura como un acto consistente en: la discriminación visual (de formas y letras), la discriminación auditiva (habilidad para discriminar los sonidos del alfabeto), la progresión de izquierda a derecha durante la lectura, el vocabulario (conocimiento de palabras) y la comprensión (Tracey y Mandel, 2012).

1.1.2.1. Algunos Programas

Los profesores que se guían por esta teoría piensan que para que el alumno aprenda a leer es necesario utilizar recompensas y elogios durante la lectura. Tras el auge de esta teoría, múltiples programas que incluían actividades de lectura y lenguaje

comenzaron a surgir: DISTAR, DARCFE y el Programa de Mejoramiento (Haring, Hayden y Allen, 1971), son algunos ejemplos de dichos programas.

Hoy en día, el programa conductista por excelencia es el método de **instrucción directa**, una forma de enseñanza en donde el profesor es el eje principal que utiliza prácticas de enseñanza de la lectura de forma explícita, desglosadas en pequeñas unidades y utilizando una secuencia pautada. Además, enfatiza la enseñanza de conceptos específicos de lectura, como: fonemas, vocabulario y comprensión. Esta metodología se caracteriza por apostar por una instrucción sistemática y explícita (Carnine y Kame'enui, 1992; Chard y Jungjohann, 2006; Coyne, Kame'enui, y Carnine, 2006), basada en el uso de: modelos visuales, instrucciones verbales, explicaciones completas y claras, siguiendo los pasos que se indican, así como la práctica repetida en las actividades que impliquen la lectura, para así lograr la automaticidad en el rendimiento y fomentar el éxito lector. Este modelo de instrucción, se utiliza en Estados Unidos tras la reforma educativa (No Child Left Behind Act of 2001[NCLB], 2002) y en la actualidad como experiencia piloto, en la Comunidad Autónoma de Canarias (Jiménez et al., 2011), siguiendo los postulados del Modelo de Respuesta a la Intervención (*Individuals with Disabilities Education Improvement*, 2004), un modelo que ofrece a los niños una intervención eficiente para prevenir problemas de aprendizaje futuros. Este modelo, se basa en la utilización de recursos conductistas, tales como (Crespo, 2014): a) secuencia instruccional, en donde el profesor realiza una demostración a través del modelado sobre cómo realizar la actividad ; b) utiliza señales que indican al alumno cuando dará comienzo una actividad de lectura o para saber cuándo debe responder; c) fomenta la utilización de prácticas individuales o grupales y por lo tanto los niños aprenden a leer a través de la imitación y la práctica repetida; d) aplica el feedback que permite al profesorado reforzar al alumno cuando realiza la tarea

correctamente. En el caso que el alumno realice la tarea de manera incorrecta, el profesor utiliza el modelado para explicar de nuevo la actividad.

1.2. Teoría Constructivista

El *constructivismo* posee múltiples raíces en la óptica tanto filosófica como psicológica de este siglo. Surge a partir del año 1920, con los trabajos de Dewey, más tarde, en 1960, con las investigaciones de Ausubel y continúa en auge hasta la actualidad. En ese tiempo, surge la teoría denominada: *Inquiry Learning* (Aprendizaje por Indagación) que enfatiza el papel del alumno y del ambiente, así como el rol de los profesores en el aprendizaje de sus alumnos. Desde este enfoque, se entiende la lectura como:

“Un proceso interactivo de comunicación en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje e interiorizarlo, construye su propio significado”

(Palacios, 1996).

“Una actividad fundamental para conocer, comprender, consolidar, analizar, sintetizar, aplicar, criticar, construir y reconstruir los nuevos saberes de la humanidad y en una forma de aprendizaje importante para que el ser humano se forme una visión del mundo y se apropie de él y el enriquecimiento que le provee, dándole su propio significado”

(Gutiérrez y Montes de Oca, 2004).

Como podemos observar, su postulado principal se basa en que el alumno es quien debe aprender a leer, construyendo su propio aprendizaje y su conocimiento (Gunning, 2010) a través del aprendizaje significativo (Ferreya y Pedrazzi, 2007), relacionando los conocimientos previos con la nueva información. Rivera (2007)

plantea además que las principales labores del alumno son: construir el conocimiento por sí mismo sin que nadie pueda sustituirle en esta tarea; relacionar la información nueva con los conocimientos previos, esencial para la construcción del conocimiento; establecer relaciones con otras tareas (ya que los conocimientos se ven potenciados) proporcionando un significado a la información que recibe.

Morales (2000), también hace hincapié en el papel del maestro como orientador en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Para él, es importante que se lleven a cabo una serie de pautas que favorecen este proceso, tales como: 1) incidir en la construcción del conocimiento; 2) partir de interrogantes significativos para el aprendiz, así como centrarse en sus intereses; 3) aprender a través de actividades con propósitos reales; 4) considerar al aprendiz como un ente activo en su propio aprendizaje que construye el conocimiento a través de su acción sobre los objetos y de la interacción con otros; 5) ser facilitador de dicho aprendizaje, en donde el profesor problematice, genere desequilibrios, reflexione, cree espacios para la reflexión y al mismo tiempo enseña al alumno a aprender de la práctica. Como vemos, los seguidores de esta teoría, afirman que el docente forma parte de este proceso de aprendizaje, a través de su papel como guía. En este sentido, el modelo de Vigostky (1979), habla sobre la existencia de dos niveles de desarrollo donde se sitúa el niño cuando está aprendiendo a leer. El primer nivel, de **desarrollo próximo**, es el estadio donde el niño aprende de manera autónoma. Para que el niño pueda recorrer este nivel y alcanzar el segundo nivel, de **desarrollo potencial**, el niño necesita de un apoyo apropiado, de un andamiaje (Temple, Ogle, Crawford y Freppon, 2011). El profesor puede orientar al alumno proporcionándole ayudas. Reina (2003) habla de la existencia de dos tipos de ayuda: distal y proximal. La ayuda distal, se refiere a cómo el profesor estructura sus lecciones, selecciona sus

recursos y se organiza para ayudar al niño en su proceso de aprendizaje. Mientras que la ayuda proximal hace referencia a una interacción más directa, donde el profesor ofrece información, estimula el intercambio entre los alumnos, propicia aprendizajes activos y significativos (esto es, trabajar con los conocimientos previos del alumno y la nueva información) y utiliza el juego.

Solé (2007) también plantea un modelo que explica la interacción entre tres elementos fundamentales en el aprendizaje de la lectoescritura: el alumno, la actividad mental constructiva y el facilitador (ver figura 2).

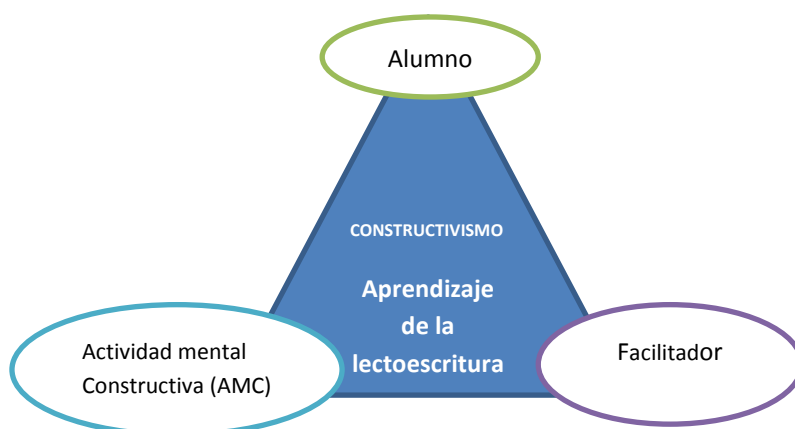


Figura 2. Modelo sobre el aprendizaje de la lectoescritura (Solé, 2007).

Los diferentes agentes implicados en esta construcción son el propio alumno y el profesor. Las principales funciones son: a) el **alumno** es la persona responsable de su conocimiento y por lo tanto un “constructor” de su aprendizaje; b) la **actividad mental constructiva**, se refiere a los procesos cognitivos que realiza el niño para aprender a leer; c) el **facilitador** se refiere al rol docente, encargado de guiar al alumno, incrementando el nivel de dificultad y apoyándolo en su proceso de construcción, a contrastar y relacionar los contenidos nuevos con los conocimientos previos. El

maestro, es el encargado de proporcionarle pautas, fomentando un aprendizaje sistemático y organizado.

Con el paso del tiempo, la teoría constructivista comenzó a nutrirse de los postulados de otras teorías, como la teoría sociocultural, hasta tal punto que surgen nuevas corrientes que incluyen postulados de ambas teorías (v.gr. socioconstructivismo). Así pues, esta postura se inclina por afirmar que el aprendizaje de la lectura se logra a través de la autoconstrucción del conocimiento a través de la experiencia y la información que recibe de su propio medio ambiente (Ferreiro, 1997).

1.3. Teoría Maduracionista.

Comienza a desarrollarse en la primera parte del siglo XX, (McGillFranzen, 1993; Teale and Sulzby, 1986). Froebel se basó en esta filosofía para llegar a postular que los niños necesitaban un tiempo para madurar y desarrollar el conocimiento de sí mismo antes de aprender a leer. Para ellos, el aprendizaje lector, dependía del desarrollo evolutivo del alumno. Durante ese periodo de tiempo, se mantenía la creencia de que el aprendizaje de la lectura temprana podría hacer daño a los niños y que por el contrario la espera sería la mejor opción posible para evitar tal riesgo. Más tarde, Gesell (1925) comparó los procesos cognitivos de los niños con su crecimiento físico. Afirmó que todos los niños pasaban por una serie de etapas invariantes, y que era importante no apresurarlos en el aprendizaje. Para él, este proceso era de carácter biológico, concretamente dependía de la maduración neuronal del niño.

También, se desarrolló el concepto conocido como “disposición madurativa” que defendía la idea que el niño se convertía en adulto casi de la misma manera que una bellota se convertía en roble. Además, el profesor debía respetar esta premisa, sus funciones principales se centraban en crear un ambiente cálido, positivo, organizado y

esperar que el niño mostrara los signos de la disposición y maduración para leer, siempre atendiendo a su ritmo o velocidad. Por lo tanto, la evolución del alumno es la que autodirige su aprendizaje.

Morphett y Washburne (1931) postularon además que los niños no podrían aprender a leer hasta que no alcanzaran una edad mental determinada. A partir de los años 1920 y 1930, surgen los primeros test para evaluar si los niños estaban preparados para empezar a leer. Más tarde, comenzaron a surgir otras corrientes que se centraron en defender que la experiencia podría acelerar el aprendizaje de la lectura (Durkin, 1966). Esta perspectiva desarrollista comenzó con los trabajos de Gates (1937), los cuales apostaban por el abandono de las posturas maduracionistas y los test de inteligencia para centrarse de lleno en la instrucción en la lectura a edades tempranas.

Piaget (1952) cercano a la corriente maduracionista, describe varios estadios de desarrollo cognitivo, en el que los niños van desarrollando habilidades en función de la etapa en la que se encuentren, ya sea sensoriomotora, preoperacional, concreta o formal. Además, presta mucha atención a la psicomotricidad durante el desarrollo del niño en sus primeros años de vida. Así pues, en el periodo de tres a seis años las adquisiciones psicomotrices más importantes eran la toma de conciencia del propio cuerpo, la confirmación del predominio lateral y la orientación.

Entre las posturas maduracionistas más recientes (Flores y Arias 2010; Gallego, 2006; Pinker, 2001; Scarborough, 2002; Selles, Martínez y Vidal-Abarca, 2006; Slavin y Cheung, 2003), Fons (2008) propone que el aprendizaje de la lectura abarca una amplia franja de tiempo entre los dos y siete años e insiste en la importancia de dar tiempo al alumno para alcanzar dicho conocimiento. Finalmente, Fornaris (2011), señala que existen cinco factores esenciales para alcanzar el nivel de maduración óptimo

para la adquisición de la lectura y escritura, tales como: el lenguaje oral, el desarrollo mental, la percepción, la psicomotricidad y el desarrollo emocional.

1.4. Teoría Innatista.

Hacia el año 200 A.C, un filósofo griego llamado Crisipo (Lebrero y Lebrero, 1988) adelantó que a los tres años debía comenzar la escolaridad y la enseñanza de la lectura. Esta teoría formuló que el ser humano nace aprendido y, en este caso, tales premisas aparecieron reflejadas en una de las publicaciones que se hizo popular en los años 70 que llevaba por título “Cómo enseñar a leer a los bebés” (Doman, 1970). Este autor defendió el aprendizaje precoz de la lectura. También, Bereiter y Engelmann (1977) elaboraron un programa para fomentar el aprendizaje de los niños entre dos y cinco años, llegando a la conclusión de que el aprendizaje precoz era más efectivo (Alegría, 2006; Gallego, 2006). Otros autores, como Cohen (1983), nos explicaba cómo 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, el juego y los deseos de aprender. Las primeras investigaciones orientadas hacia esta postura, como las de Brzeinski, (Cohen, 1989) se centraron en analizar si existían diferencias entre los alumnos de preescolar y cursos superiores (N= 4000) en relación al impacto de varios programas de enseñanza de la lectura. Sus resultados mostraron puntuaciones significativamente más altas en pruebas de lectura, comprensión y vocabulario en los alumnos del primer grupo frente a los pertenecientes al segundo grupo.

Cohen (1983) y Bruner (1983) coincidieron en la idea de que los niños pequeños eran capaces de aprender a leer, debido a su predisposición genética.

Las aportaciones más recientes, (Al Otaiba y Fuchs, 2002; De Arcangelo, 2003; Flórez y Arias, 2009; Foorman et al., 2003; Pascual, Madrid y Mayorga, 2013) nos muestran cómo el éxito lector se encuentra mediatizado por la enseñanza temprana de habilidades lectoras prescritas por la investigación científica. Otros autores incluso, analizan cómo llevar a la práctica los principios innatistas (Corral, 1997). Incluso, hoy en día, se defiende la precocidad lectora como un derecho universal de todos los niños para acceder a una cultura letrada en las mejores condiciones (Fons, 2012).

Investigaciones como las de Bravo, Villalón y Orellana (2004) van en esta misma línea. Analizaron a través de un estudio longitudinal, las variables predictoras del éxito lector a una muestra total de 256 niños. Sus resultados mostraron que los niños con una base prelectora establecida antes de empezar el 1º curso de Primaria fueron mejores lectores hasta el fin del seguimiento en 3º curso. Asimismo, podemos encontrar como en el sistema educativo se apuesta por el aprendizaje precoz de la lectura (LOMCE 8/2013 de 8 de mayo) ya que establece fomentar “una primera aproximación al aprendizaje de la lectura y escritura” en Educación Infantil.

1.5. Teoría Sociocultural

Esta perspectiva del aprendizaje comienza a surgir a partir del año 1970. Desde entonces, se desarrollaron varias teorías que enfatizaban la importancia de la interacción social en el desarrollo del conocimiento y el aprendizaje.

De esta manera, surgen: la teoría sociolingüística (Berstein, 1971), la teoría sociocultural (Bronfenbrenner, 1979), la teoría socioconstructivista (Ferreiro, 2002; Teberosky, 2004; Vygotsky, 1979), la teoría social del aprendizaje (Bandura, 1969) y la teoría de la alfabetización crítica (Freire, 1970). En este sentido, y basándonos en el núcleo original de las teorías sociales, desde la teoría sociocultural, se defiende que las

funciones mentales superiores parten de la vida social y para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales del mismo (Vigotsky, 1979) y las múltiples formas de interacción con los otros (Wertsch, 2002). Por lo tanto, la idea principal es que leer y escribir no son sólo tareas lingüísticas o procesos psicológicos, sino también prácticas socializadas. También Davidson (2010) afirma que el desarrollo de la alfabetización de los niños depende fundamentalmente de variables culturales y sociales, así como del contexto histórico. Según Martínez y Enilda (2004), el proceso de aprendizaje de la lectura comienza cuando los niños interactúan con etiquetas, juguetes, carteles, signos en centros comerciales, en anuncios publicitarios, etc. A partir de estas experiencias, los niños empiezan a comprender las funciones de la lectura (Leal, 1979). Se conoce que, además, los niños tienen cierto conocimiento de los objetivos de la lectura y escritura antes de saber leer (Ortiz y Jiménez, 2001).

Esta corriente comienza a desarrollarse con los trabajos de Bronfenbrenner (1979) el cual sostiene que el ambiente natural donde se desenvuelve el niño influye en su aprendizaje. Para ello, elaboró un mapa conceptual que explicaba cuáles eran los principales factores que influían en el aprendizaje del niño. El **microsistema** se refiere a la influencia que ejerce el ambiente más inmediato, tales como: la familia, los maestros, el vecindario y los compañeros (Fetsco y McClure, 2005). En este sentido, se ha encontrado que el nivel de alfabetización familiar y social influyen en el desarrollo lector del niño (Borzzone, Rosemberg, Diuk y Amado, 2005). De igual forma, Dickinson y Tabors (2001) en uno de sus estudios encontraron que un ambiente rico en libros y la lectura de cuentos en casa favorecía el éxito lector. Se ha encontrado el mismo resultado en función de la cantidad, calidad y el número de libros leídos por el niño (Porta, 2008). El **mesosistema** se compone tanto del ambiente donde el alumno desarrolla su aprendizaje, como de las variables que interactúan de manera constante, tales como: las

prácticas de enseñanza del profesor, las indicaciones del currículo, las características del profesor o la interacción entre el docente y el alumno. El **exosistema** explica cómo el nivel socioeconómico influye en el aprendizaje del niño. El **macrosistema** se refiere al impacto de la cultura y las políticas educativas, como por ejemplo, el impacto de las leyes educativas (v.gr. LOE, LOMCE).

Porta e Ison (2011), realizaron una modificación de este modelo y añadieron otros agentes sociales implicados en el aprendizaje lector (ver figura 3).

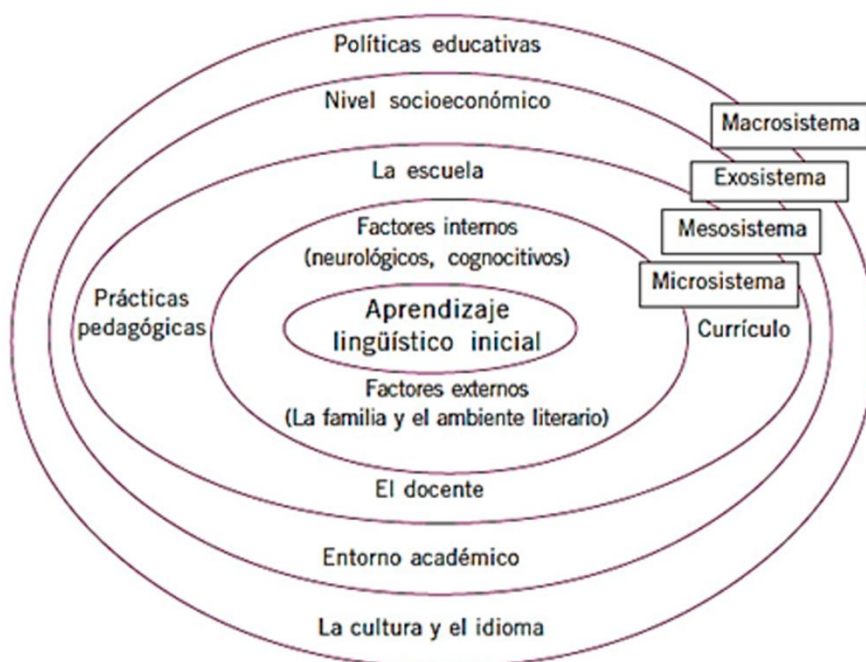


Figura 3. Adaptación del Modelo de Bronfenbrenner. Modelo comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial (Porta e Ison , 2011).

Como podemos ver, esta teoría hace especial énfasis en la influencia de determinados ámbitos, personas y variables en el aprendizaje de la lectura como: la familia y el ambiente literario disponible a su alrededor, el docente, sus prácticas pedagógicas, la escuela, el currículo, el entorno académico y el nivel socioeconómico. Finalmente, se plantea que la cultura, el idioma y las políticas educativas intervienen en el aprendizaje de esta habilidad.

Para los seguidores socioculturales, la **lectura dialógica**, se presenta como una alternativa para aprender a leer. Este tipo de habilidad se define como el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y su contexto. De esta manera, intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (Valls, Soler y Flecha, 2008). Se trata, por tanto, de fomentar la reflexión y comprensión de un texto a través de la implicación de la comunidad, la interacción con los espacios educativos y la participación en actividades de alfabetización, multiplicando así, las interacciones centradas en el proceso lector (Purcell-Gates, Degener, Jacobson y Soler, 2001; Soler, 2003).

1.6. Teoría Psicolingüística.

Las teorías cognitivas comienzan a desarrollarse con los trabajos de Piaget (1930), cuando desarrolló la teoría cognitiva del desarrollo. Este autor, identificó cuatro estadios (periodo sensoriomotor, periodo preoperacional, periodo concreto y periodo formal) sobre la evolución del pensamiento de los niños desde edades tempranas. Más tarde, entre el año 1960 y 1980, comenzaron a surgir numerosas corrientes cognitivas para explicar cómo un niño aprende a leer, tales como: el procesamiento de la información (Atkinson y Shiffrin, 1968), el modelo de Gough (Gough, 1972), el modelo de procesamiento automático de la información (LaBerge y Samuel, 1974), el modelo interactivo (Rumelhart, 1977), el modelo interactivo-compensatorio (Stanovich, 1980), el modelo de distribución en paralelo (Rumelhart y McClelland, 1986), el modelo de doble ruta en cascada (Coltheart, Curtis, Atkins y Haller, 1993), la hipótesis del doble déficit (Wolf y Bowers, 1999) y más recientemente, la neurociencia

(Goswami, 2004; Shaywitz, 2003) que nos enseña cómo a través de técnicas de neuroimagen, podemos conocer cómo se comporta el cerebro y las áreas que se activan durante el aprendizaje de la lectura.

Dentro de las teorías cognitivas, nos encontramos con la teoría **psicolingüística** que toma especial relevancia durante el año 1960 y continúa defendiéndose en la actualidad. Esta teoría sobre la psicología del lenguaje, considera que la lectura es una actividad compleja y múltiple, en donde se hace necesario coordinar una serie de procesos automáticos y no conscientes (Coltheart, 1978). Su principal objetivo, es el estudio de los procesos cognitivos involucrados en la lectura, el análisis de las vías de acceso al léxico interno (Clemente, 2007) y averiguar qué procesos fallan cuando un alumno tiene dificultades al leer.

Los procesos cognitivos que se activarían durante el aprendizaje de la lectura serían los: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos (Morrow, 2012).

Los procesos **perceptivos** y de identificación de letras se activan cuando el lector ve las palabras o letras escritas. A partir de entonces, el sistema visual, a través de las fijaciones y desplazamientos oculares, se encargaría de descifrar los signos gráficos. (Cuetos, 2010)

Los procesos **léxicos** se encargan del reconocimiento de las palabras. Existen varios modelos que intentan explicar cómo se produce este procesamiento: el modelo de doble ruta (Coltheart, 1981), y en su nueva versión, el modelo dual conexionista (Perry, Ziegler y Zorzi, 2007); también, el modelo de doble ruta en cascada, el modelo dual conexionista (Coltheart et al., 2001) y el modelo de triángulo (Seidenberg y McClelland, 1989). El modelo de doble ruta ha sido uno de los modelos más consolidados y el que mejor sigue explicando los datos experimentales (Cuetos, 2010). Así por ejemplo, Coltheart et al., (2001), proponen que existen varios subprocesos

implicados en el reconocimiento de las palabras (ver figura 4). Por un lado, el **léxico visual**, es un almacén en el que se encuentran representadas las palabras escritas. El sistema reconoce las palabras más rápido cuando están dentro de un contexto o cuando una palabra va precedida por otra relacionada (*efecto priming*). El siguiente paso, sería el acceso al **léxico semántico**, donde se encuentra almacenado el significado de las palabras.

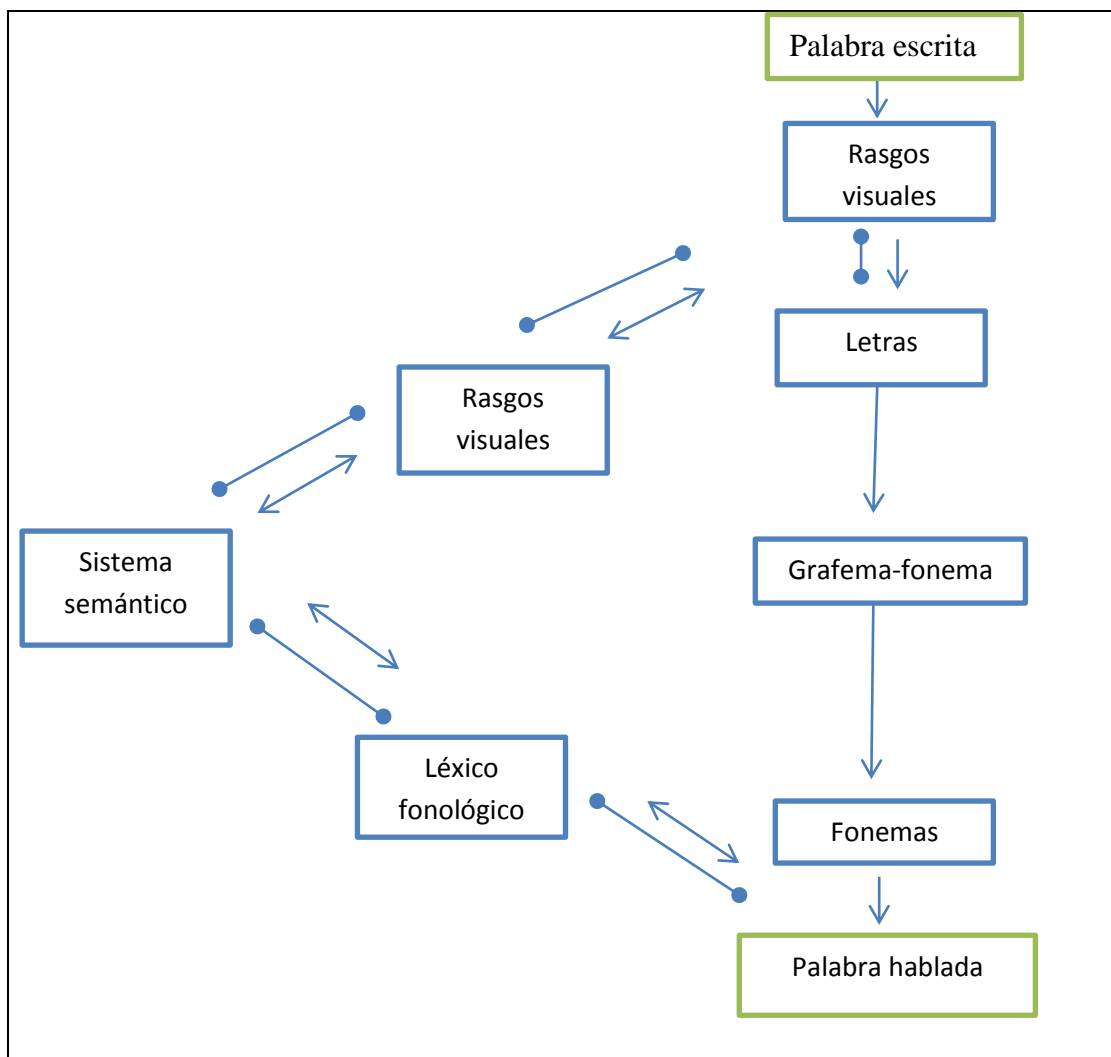


Figura 4. Modelo dual conexionista (Coltheart et al., 2001), tomado de Cuetos, (2010) pp.46

Otra vía implicada en el reconocimiento visual de las palabras es el **léxico fonológico**, en el que se encuentran las representaciones fonológicas (sonidos) de las

palabras. Este procesamiento no es serial o modular, podría ocurrir que estos subprocesos trabajen de forma paralela o simultánea (Cuetos, 2010).

Los procesos **sintácticos** son aquellos relacionados con la estructura gramatical (sujeto-verbo) que permiten a los niños saber cómo se organizan las palabras en una oración. El lector dispone de unas claves sintácticas que le indican cómo pueden relacionarse las palabras y hace uso de este conocimiento para determinar cómo se organizan las oraciones (Cuetos, 2010).

Los partidarios de esta teoría postulan que la vía fonológica ha de ser plenamente desarrollada para que un niño pueda convertirse en un lector competente (Jiménez y O'Shanahan, 2008). También, Verlarde, Canales, Meléndez y Ligan (2010) consideran que para aprender a leer es indispensable haber alcanzado un nivel de desarrollo en la conciencia fonológica, el conocimiento del lenguaje escrito, la memoria verbal, los niveles semánticos y sintácticos del lenguaje oral. En este sentido, Alegría (2006) argumenta que la identificación de las palabras escritas, el desarrollo de la conciencia fonológica (habilidad para ser consciente de los sonidos) y la descodificación fonológica (la habilidad para convertir un grafema en un fonema) son habilidades esenciales para el aprendizaje de la lectura (Rayner, Foorman, Perfetti, Pesetsky y Seidenberg, 2002). Este mismo autor, propone además, que la enseñanza de la lectura debe ser explícita, sistemática y temprana. La primera se basa en una enseñanza caracterizada por explicar al niño los pasos para descubrir la relación entre grafema y sonido sin necesidad de esperar a su descubrimiento espontáneo. La segunda hace referencia a la capacidad del profesorado para seguir una secuencia lógica de instrucción, proporcionando las prácticas necesarias para su aprendizaje. La tercera hace alusión a la importancia de enseñar el sonido lo antes posible. Finalmente, Pearson

(2011) plantea la necesidad de utilizar materiales de lectura, así como utilizar textos no limitados fonéticamente.

En la tabla 1 se presenta un resumen sobre las principales teorías científicas existentes acerca del aprendizaje de la lectura, así como el año en el que comenzaron a darse a conocer y las aportaciones más características.

Tabla 1. Resumen objetivos principales de cada teoría.

Teoría científica sobre el aprendizaje de la lectura	Año	Postulados principales
Teoría conductista	1900	Modelado Reforzamiento Reforzadores Instrucción directa Repetición Principios práctica Feedback (uso de correctores que modifican la lectura)
Teoría constructivista	1920	Alumno constructor de su aprendizaje. Profesor como apoyo Aprendizaje significativo Desarrollo evolutivo.
Teoría maduracionista	1930	Velocidad aprendizaje. Maduración del niño. Psicomotricidad
Teoría innatista	1970	Precocidad lectora
Teoría sociocultural	1970	Influencia familia, escuela, sociedad Instrucción y /o características del maestro Leyes reguladoras Currículo de cada comunidad autónoma
Teoría psicolingüística	1960	Existencia de procesos cognitivos implicados Perceptivos Léxicos Sintácticos Semánticos Desarrollo de la conciencia fonológica

2. Teorías implícitas.

2.1. Definición de teorías implícitas.

Las **teorías implícitas** son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos académicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación (Marrero, 1993). Cuando hablamos de teorías implícitas nos referimos a un grupo de principios, de representaciones que están conectados en sistemas de creencias, normalmente apoyadas por una investigación extensa. Su carácter implícito hace referencia a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, lo que les confiere una apariencia de realidad.

“Son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de determinada manera”.

(Rodrigo, 1994, p.39).

Además, se encuentran presentes no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores, influyendo en la forma en que estos perciben, regulan y filtran la realidad en el aula (Rodríguez, 1999). Por tanto, son construcciones culturales que el profesor adopta de su ámbito experiencial, por medio de eventos presenciales y prácticos. Las teorías implícitas se caracterizan por ser un conjunto interrelacionado acerca de los estados, contenidos y procesos mentales que las personas experimentan de manera privada y que están a la base de su conducta e interacción social (Pozo et al., 2006). Asimismo, se caracterizan por (Pozo et al., 1991): 1) ser de carácter inconsciente; 2) basarse en relaciones de contingencia, es decir, que pueden aparecer o desarrollarse

junto a otros procesos; 3) permitir la indagación de antecedentes causales en situaciones nuevas o problemáticas; 4) tomar en consideración los conocimientos previos; 5) permitir crear modelos mentales; 6) apoyarse en procesos asociativos de activación o conexión.

Las teorías implícitas se construyen en base a **representaciones explícitas e implícitas**. Las representaciones explícitas (formales), son aprendizajes conscientes, creados a partir de la reflexión, de la experiencia y de la educación e instrucción formal (Pozo et al., 2006). Por el contrario, las representaciones implícitas (abstractas) hacen referencia al aprendizaje no consciente e implícito, se caracterizan por ser: independientes de la edad, del desarrollo cognitivo; independientes de la cultura y la instrucción; son más robustas, duraderas y económicas (Reber, 1993), ya que se mantienen en nuestro corpus cognitivo a pesar de existir condicionantes que puedan alterarlas o modificarlas (Atkinson, 2000).

2.2. Diferenciación con otros términos.

Muchos investigadores han centrado su atención en intentar diferenciar varios términos que en un principio pueden parecer bastante confusos en lo que a la definición se refiere. En un primer momento, las teorías implícitas se confundían con conceptos como: creencias, concepciones, modelos o teorías científicas. Las teorías implícitas son un concepto mucho menos explorado que el de las creencias, además, este último término es el más utilizado (71'7%), en relación a 192 trabajos empíricos revisados por Jiménez y Feliciano (2006). En la actualidad no existe consenso en la forma de categorizar las concepciones de los maestros. Algunos autores como Kember (1997) y Samuelowicz y Bain (2001) en una revisión exhaustiva sobre este tópico, aconsejan que

lo mejor sería establecer un límite o frontera en el número de categorías existentes y estudiar las concepciones de enseñanza y aprendizaje por separado.

Así pues, 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 (Pajares, 1992). Para Lerman (2003) también son objetos mentales, que presentan tanto componentes afectivos como cognitivos, y que se pueden observar de manera directa. Para otros, las creencias son el conocimiento o las ideas aceptadas por un individuo como verdaderas o probables (Evans et al., 2004).

Las concepciones son estructuras generales sobre materias y objetos de enseñanza. Son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza cognitiva, que pueden incluir reglas, proposiciones y preferencias. En comparación con las creencias, las concepciones tienen un menor nivel de subjetividad pues se refieren a contenidos que los docentes conocen y manejan (Moreno y Azcárate, 2003).

Los **modelos** y las teorías son dos conceptos que se han utilizado como sinónimos (Kezar, 2001; Tierney, 1994; Tomas, 1996). Los modelos son conjuntos de planes o procedimientos, mientras que las teorías son procesos abstractos que tienen que ver con el propio yo. Tracey, Storer y Kazeriounian (2010) definen las teorías como simples descripciones, mientras que los modelos pueden ser representaciones gráficas, simulaciones por ordenador o hipótesis sobre determinados correlatos cognitivos.

2.3. El pensamiento del profesor.

A partir de los años ochenta y noventa se comienza a indagar sobre el pensamiento del profesorado. Así, Dewey (1989) comenzó a plantearse cómo piensan los seres humanos. A partir de entonces, numerosos estudios se han centrado en

analizar la estructura del pensamiento docente (Marcelo, 2002; Feirman, 2001; Putnam y Borko, 2000; Richardson, 2001; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

En relación al abordaje, construcción e identificación de las teorías implícitas de los profesores existen dos modelos que nos explican cómo los profesores llevan a cabo este procesamiento.

2.3.1. Modelo cognitivo: procesamiento de la información.

Cuando el profesor está enseñando a leer, cuando quiere disponer de los recursos, así como de la información declarativa y procedimental (qué material o método utilizar, cómo enseñar a leer una palabra, cómo corregir al alumno...) ¿Qué mecanismos cognitivos se ponen en marcha? ¿Cómo se construyen las teorías implícitas? ¿Cómo los profesores realizan juicios y toman decisiones? ¿Cómo se organizan? ¿Cuáles son sus funciones?

El estudio del procesamiento cognitivo de los profesores surge con el modelo del procesamiento clínico de la información, que comienza a desarrollarse con los trabajos de Gagé (1975). Este autor plantea que el profesor es un agente que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y actitudes. Además, afirma que el pensamiento del profesor está compuesto por una serie de procesos internos (creencias, fines, estructuras, objetivos, conocimiento) y externos (conductas, características, organización) que generan consecuencias tanto para el alumno (conocimiento, destrezas, estrategias y actitudes) como para la enseñanza (planificación, reflexión, tiempo, orden, modelado, refuerzo). Basándose en este modelo, Clark y Peterson (1986) explican que el pensamiento del docente se compone de: **procesos de planificación, procesos de toma de decisiones, creencias y teorías** (ver figura 5).

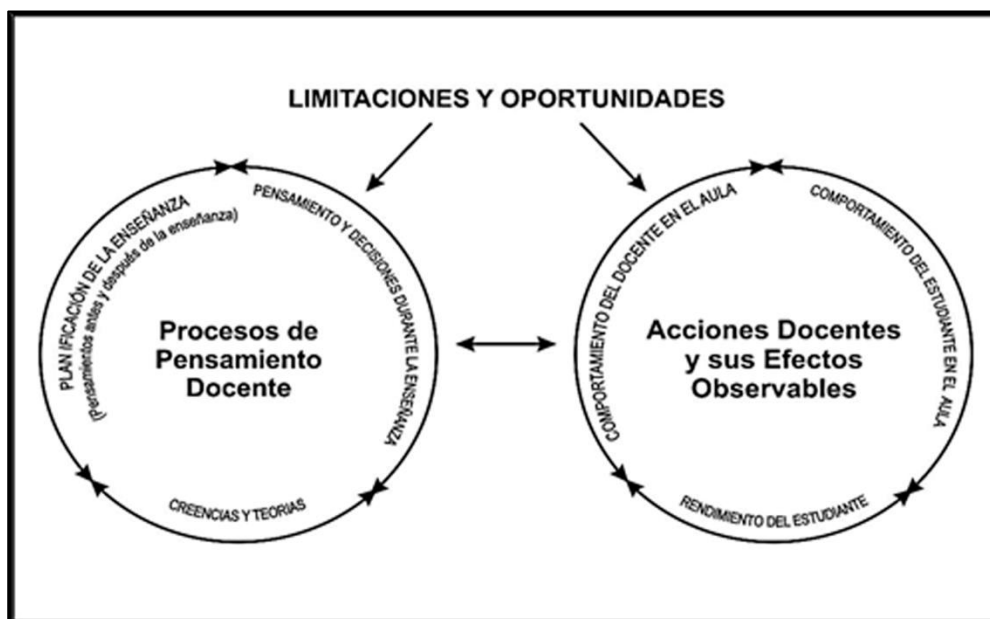


Figura 5. Modelo de pensamiento y acción docente de Clark y Peterson (1986).

El modelo muestra dos dominios que tienen una importante participación en el proceso de la enseñanza. Estos dominios son: los procesos de pensamiento de los maestros, las acciones de los maestros y sus efectos observables. Todos estos procesos interactúan de manera bidireccional, de tal manera que los pensamientos, teorías y creencias de los docentes influyen tanto en la práctica docente, como en el rendimiento del alumno en el aula y viceversa. Los **procesos de planificación** hacen referencia a cómo el profesor se planifica en función del periodo de tiempo y volumen de la materia que debe programar. Los **procesos de pensamiento interactivo** durante la enseñanza se encargan de procesar la información que el profesor recibe del contexto del aula y activar la toma de decisiones (Shavelson, 1986). Marland (1977) nos apunta que los procesos cognitivos activados por los profesores durante su intervención en el aula son: la percepción, la interpretación, la anticipación y la reflexión. Durante este proceso, es determinante el papel que desempeñan los esquemas en el pensamiento del docente. Son estructuras de memoria semántica e influyen directamente en la percepción,

comprensión, recuerdo y solución de problemas. En definitiva, son estructuras complejas de datos que representan los conocimientos almacenados en la memoria. También, representan una forma organizada y operativa de almacenar la información (Anderson, 1984). Pero ¿cómo ocurre este **procesamiento cognitivo**?

Según Gómez (2008), el profesor en primer lugar, percibe e interpreta la información. Posteriormente, selecciona lo que le parece más relevante y lo integra en su memoria a largo plazo. Allí, los esquemas del profesor actuarían como un filtro. En ellos, también se encuentra el conocimiento que tiene el profesor sobre cómo actuar en el aula y cómo interpretar la información. Dependiendo de las situaciones que se van presentando en el aula, el profesor toma las decisiones. El resultado de las nuevas decisiones introduce modificaciones en los esquemas y repercute en la conducta futura del profesor (ver figura 6).

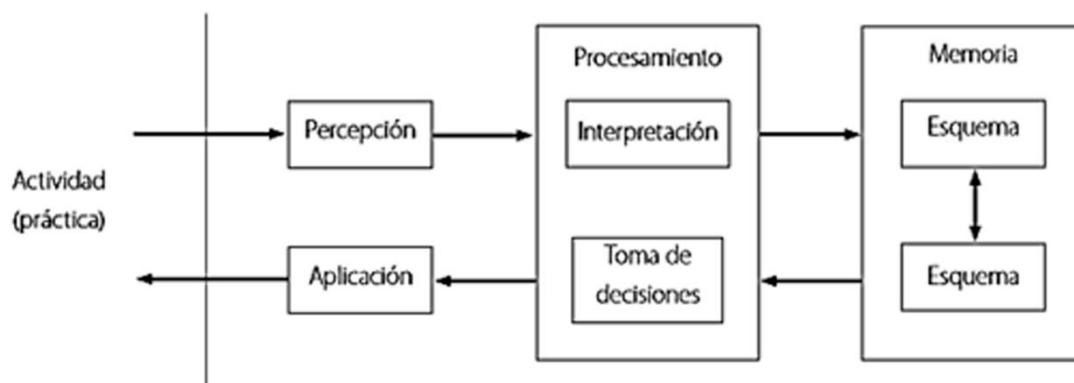


Figura 6. El conocimiento práctico del profesor. Tomado de Gómez (2008).

Según la psicología cognitiva, los principales esquemas son: el **guión**, el **escenario** y las **estructuras proposicionales**. El primero, es una estructura jerárquica que representa los conocimientos espacio-temporales, concretos y estereotipados sobre los acontecimientos que ocurren en el aula. El segundo, representa el conocimiento que tiene el maestro sobre las actividades, elementos y circunstancias que ocurren en su

clase. Las terceras, son esquemas que organizan el conocimiento sustantivo del profesor sobre los diferentes elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tales como: conocimiento del alumno, del currículum, las estrategias que cree que son eficaces, etc...

Retomando el modelo de Clark y Peterson (1986), otro de los procesos que explica el pensamiento docente son **las teorías y creencias**. Las teorías conforman el contexto ideológico dentro del cual el profesor percibe, decide, actúa y valora. Las creencias presentan componentes afectivos que son capaces de activar: emociones, componentes cognitivos vinculados al conocimiento y componentes conductuales que podrían activar la acción (Pajares, 1992). Las teorías, según el modelo, afectan a la planificación, a los pensamientos y las decisiones del profesor. Además, influyen de manera directa en el comportamiento del docente y del alumno. Como podemos observar, este modelo enfatiza que las teorías y creencias forman parte del pensamiento de los docentes y ejercen un impacto en las prácticas que llevan a cabo en el aula.

2.3.2. Modelo socioconstructivista.

Este modelo, propuesto por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) plantea que las teorías implícitas son construcciones sobre la realidad y dependen de la cultura, las experiencias del profesor y los procesos cognitivos. En primer lugar, la **cultura** aporta los contenidos y las formas de adquisición del conocimiento. En segundo lugar, las **experiencias** ocurren cuando el profesor se enfrenta a la instrucción, interactúa con el medio que le rodea y realiza múltiples prácticas. Existen tres tipos de experiencias: 1) experiencias directas de conocimiento del objeto o compartidas con otros en situaciones de la vida diaria; 2) experiencias vicarias obtenidas por medio de la observación de los otros; 3) experiencias simbólicas canalizadas lingüísticamente, por medio de lecturas, conversaciones, formación académica, etc...

En tercer lugar, los **procesos cognitivos** se encargan de interpretar la información que recibe el profesor, personalizando el conocimiento que adquiere sobre el aprendizaje de la lectura. Este paso es esencial para la formación posterior de las teorías implícitas.

Según Rodrigo et al. (1993), las teorías implícitas pueden distinguirse en función de dos niveles funcionales que van a depender de la naturaleza de la demanda: las síntesis de conocimiento y las síntesis de creencias.

La **síntesis de conocimiento** o representacional sobre un ámbito constituyen un repertorio de teorías culturales científicas disponibles sobre ese ámbito, es decir, la información que tiene el profesor sobre los postulados básicos de las teorías científicas sobre la lectura. En este nivel, las personas pueden conocer diferentes teorías sobre un mismo dominio. Este proceso se activaría cuando la persona utiliza la teoría de forma declarativa para reconocer o discriminar entre varias ideas, producir expresiones verbales sobre el contenido de la corriente que domina.

Las **síntesis de creencia** o atribucionales son versiones parciales de las teorías culturales sobre un cierto dominio, se refiere a las teorías que las personas asumen como propias que son o bien una combinación de las teorías que conocen a nivel representacional, o bien una síntesis de éstas. La construcción de estas síntesis de creencias tiene lugar en lo que se ha denominado escenarios socioculturales o contextos próximos al sujeto. Este nivel de creencias se desencadena cuando las personas utilizan la teoría de manera práctica para interpretar situaciones, realizar inferencias, para comprender, predecir sucesos, así como para planificar la conducta (ver figura 7).

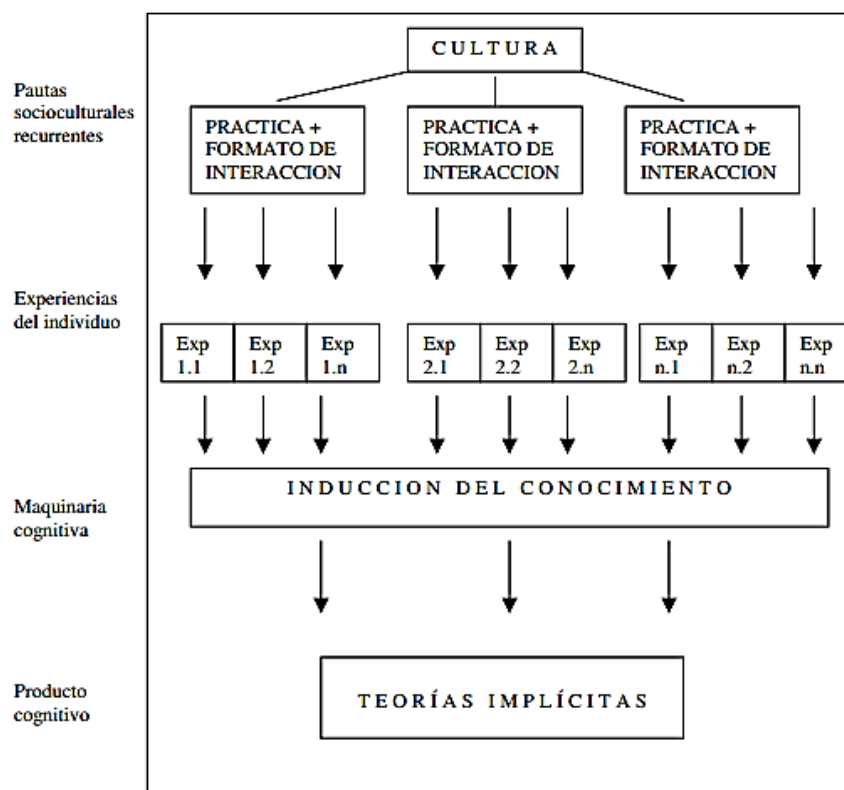


Figura 7. La construcción sociocultural de las teorías implícitas (Rodrigo et al., 1993; 54)

2.3.3. Otros modelos que explican el pensamiento del profesor:

Existen otros enfoques que han contribuido a explicar cuáles son las concepciones del docente y su función principal. Algunos de ellos son de carácter más general y otros más específicos, al centrar su atención en la forma en la que los profesores se representan los procesos de aprendizaje. Estos son: la metacognición, las creencias epistemológicas y la fenomenografía (Echevarría, Mateos, Scheuer y Martín, 2006).

La metacognición explica cómo las personas nos interesamos por nuestro propio conocimiento acerca de los propios procesos, productos cognitivos (Flavell, 1976), sobre cómo percibimos, comprendemos, aprendemos, recordamos y pensamos. También, se refiere al conocimiento que manifiestan los profesores sobre las

condiciones del estudiante, así como las tareas y estrategias de aprendizaje (Hipkins, 2006; Prytula, 2008). De hecho, ha surgido la Pedagogía de la metacognición (Leat y Lin, 2003), para ayudar a los profesores a reflexionar sobre sus propios procesos y saber cómo enfocarlo en el aula. Las creencias epistemológicas cotidianas explican cómo los profesores en general tienen creencias sobre qué es el conocimiento y el conocer. En este sentido, Pintrich (2002) las define como las ideas relacionadas con la naturaleza del conocimiento (que es absoluto, relativo, con diferentes grados de complejidad) y en función de la fuente del conocimiento, sostenidas de manera más o menos implícita por distintas personas influyendo en el tipo de procesos y estrategias que llevamos a cabo.

El enfoque fenomenográfico se centra en estudiar la capacidad de las personas por indagar el modo en el que el aprendizaje es experimentado y la forma de interpretarlo (Pramling, 1990). Se parte del supuesto principal de que las personas experimentamos los fenómenos de aprendizaje en formas cualitativamente diferentes y los estudios que se han llevado a cabo en este sentido utilizan las verbalizaciones de las personas entrevistadas para acceder a sus concepciones acerca del aprendizaje en general (Aguire y Haggerty, 1995; Berry y Sahlberg, 1996; Kember, 1997; Marton, Dall'Alba y Beaty, 1993).

2.3.4. Variables que influyen en la formación de las creencias.

Hemos observado que los diferentes modelos y enfoques han estudiado cómo el profesor construye sus teorías implícitas a través de diferentes procesos y la influencia de determinadas variables.

Cuando el profesor está enseñando a leer, no sólo se guía por el conocimiento acumulado y por sus esquemas. Cuando el maestro planifica cómo enseñar a leer, cuando imparte una clase y afronta las situaciones inesperadas en el aula, actúa como un agente dinámico y fundamental en la ejecución del currículum, que toma decisiones, juzga situaciones y expresa sus sentimientos, sus teorías a partir de sus actos y en función de su experiencia (Clark y Peterson, 1990). En el proceso de enseñanza y aprendizaje pueden existir otros condicionantes que van consolidando las creencias de los maestros, como por ejemplo: la razón, el conocimiento, el sentimiento, la sociedad y la cultura en la que el profesor se desenvuelve (Quintana, 2001).

Igualmente, se ha investigado si la experiencia es un factor clave en la formación de las creencias. En este sentido, Pomerantz (2006) plantea que las creencias de los estudiantes en formación al principio son confusas y a través de la experiencia en el aula se van afianzando. Algunas investigaciones apoyan esta idea, planteando que las creencias se consolidan a través del crecimiento profesional, a través de la experiencia y la instrucción continua en lectura (Dillon et al., 2010; Fang, 1996; Grossman et. al, 2000; Pearson, 2001). Sin embargo, otras investigaciones (Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004) no han encontrado diferencias significativas en sus estudios. Parece por tanto, no existir un acuerdo generalizado y esta polémica parece tardar en resolverse (Montero, 2001).

Algunos autores (Calderhead y Robson, 1991; Leinhardt, 1988; Pajares, 1992; Knowles, 1994; Zeichner et al., 1987) han señalado que las creencias acerca de la escuela y de la enseñanza se establecen muy temprano en la vida de los individuos a través de la toma de contacto con situaciones relacionadas con la escolarización. Otros, también han apoyado la idea de que las creencias se consolidan cuando el profesor se está formando (Alexander y Dochy, 1995; Fang, 1996; Fenstermacher, 1994; Kagan, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pajares, 1992; Suárez y Jiménez, 2014; Webb y Blond, 1995) y que por lo tanto, el conocimiento influye en la atribución de las teorías implícitas (Darling-Hammond, 2000; Fazio, 2003; Matanzo y Harris, 1999; Stevens, 2002; Theurer, 2002; Wolf et al., 1996). En la misma línea, Murphy (1998) afirma que las creencias y el conocimiento que poseen los docentes son dos constructos multifacéticos que se influyen mutuamente.

Cuando se ha investigado acerca de cómo modificar las creencias de los maestros y las variables que influyen en el cambio de una perspectiva teórica, se ha encontrado que los eventos instruccionales pueden ser catalizadores del cambio de creencias (Fazio, 2000, 2003; Matanzo y Harris, 1999; Stevens, 2002; Theurer, 2002; Wolf et al., 1996) ya que las creencias son estructuras mentales permeables, susceptibles a ser modificadas (Thompson 1992), a pesar de que no exista consenso en ello (Block y Hazelip, 1995; Richardson, 1996). Además, puede ocurrir el proceso contrario, ya que si los docentes son conscientes de sus propias creencias, el repertorio de habilidades de enseñanza puede verse incrementado (Tracey y Mandel, 2012) provocando un cambio en la toma de decisiones en el aula y en las estrategias de enseñanza y evaluación.

2.3.5. Análisis de las teorías implícitas.

Los estudios que han analizado las creencias que mantienen los docentes acerca del aprendizaje de la lectura, han utilizado o bien cuestionarios (Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008; Linek et al., 2006; Jiménez, Artiles y Yáñez, 1997; Raine et al., 2003), entrevistas (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010; Draper, Barsdale-Ladd y Radencich, 2000; Fazio, 2003; Kuzborska, 2011) o la observación (Rodríguez y Clemente, 2013; Stevens, 2002; Theurer, 2002; Ulusoy y Dedeoglu, 2011) como instrumentos y métodos de recogida de información.

Estos estudios han conformado un antecedente claro en la investigación sobre las creencias de los maestros. Pero, bien es cierto que atendiendo a los modelos existentes sobre cómo se estructura el pensamiento del profesor y concretamente las teorías implícitas, es necesario realizar una serie de procedimientos que no se han recogido o utilizado en las investigaciones expuestas anteriormente. Partiendo del modelo socioconstructivista (Rodrigo et al., 1993), en primer lugar, debemos indagar sobre aquellas teorías científicas que han surgido en relación al constructo que se quiere estudiar, en este caso el aprendizaje de la lectura. En segundo lugar, los autores señalan la importancia de averiguar cómo esas teorías se encuentran representadas en la mente de las personas, a nivel de conocimiento y a nivel de creencias. Para extraer toda la información contenida en estos dos niveles, la investigación ha de centrarse en la consecución de una serie de pasos (Correa y Camacho, 1993) : 1) realizar análisis exploratorios a través de revisiones bibliográficas que nos permitan saber cuáles son las teorías culturales o científicas sobre el aprendizaje lector; 2) conocer en qué medida, los postulados de estas teorías se encuentran representados en la mente de las personas, es decir, si son conocidas por la población; 3) elaborar el cuestionario de creencias y 4)

realizar análisis para averiguar cuáles son las creencias que se atribuyen los profesores (ver figura 8).

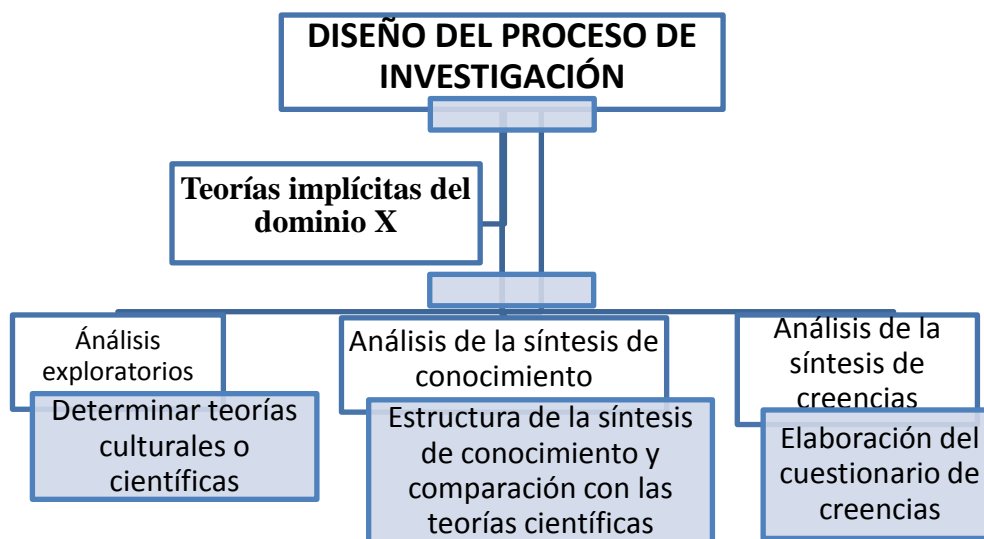


Figura 8. Diseño general de los estudios de teorías implícitas (Correa y Camacho, 1993).

Tal y cómo plantean Jiménez y Correa (2002), la aplicación del modelo de teorías implícitas al estudio del pensamiento del profesorado puede contribuir a la superación de las limitaciones de otros modelos, por las siguientes razones: a) adopta un marco teórico cognitivo explícito, que permite explicar tanto las decisiones racionales como aquellas más vinculadas a las eventualidades del aula; b) reconoce tanto la dimensión individual como la social en el pensamiento del profesor; c) toma en consideración los aspectos singulares del pensamiento, pero también las regularidades e invariantes del mismo; d) contempla con flexibilidad y de forma holística el funcionamiento mental de los maestros.

3. Estudios y teorías implícitas sobre el aprendizaje de la lectura.

Las teorías implícitas han sido estudiadas en el ámbito de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje por Jiménez y Correa (2002); Llanos y Cabrera (1999); Macchiarola y Ortega (2007); Marrero (1993); O'Shanahan (2009); Pozo, (2006) y Sánchez (2003) entre otros. En relación a la lectura y su enseñanza, en un estudio reciente, llevado a cabo por Risko et al. (2008) seleccionaron a partir de un método inductivo 82 trabajos empíricos realizados en los Estados Unidos, en donde se analizaron las teorías implícitas de los profesores. Encontraron que de todos los trabajos revisados, un (43%) se basaba en analizar la teoría cognitiva, un (30%) la teoría sociocultural y un (26%) la teoría constructivista.

Respecto a las creencias que los maestros sostienen sobre la forma en la que los niños aprenden a leer, para nuestro conocimiento contamos con pocos estudios que se hayan centrado en esta temática.

Los estudios con profesores de Educación Infantil nos han proporcionado información sobre la importancia que prestan al desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica y la utilización de los libros de texto para el aprendizaje lector. También, nos indicaron que existe variabilidad en la atribución de las creencias. Así, por ejemplo, Burgess et al. (2001) llevaron a cabo una investigación con profesores de Educación Infantil. Para ello, elaboraron un cuestionario para medir sus creencias. El análisis factorial arrojó tres dimensiones diferentes: conocimiento de la letra, desarrollo del lenguaje oral, y conocimiento de una palabra o historia. Los resultados mostraron que la mayoría de los profesores pensaron que para iniciar el aprendizaje de la lectura, era importante el desarrollo del lenguaje oral. Sin embargo, se encontró una mayor

variabilidad en relación a la importancia del aprendizaje del conocimiento de la letra y al conocimiento de las palabras o historias.

También, Hindman y Wasik (2008) elaboraron un cuestionario de creencias acerca del aprendizaje de la lectura y la alfabetización temprana (*Preschool Teacher Literacy Beliefs Questionnaire*). Su objetivo principal se centraba en analizar las creencias de los profesores sobre cómo los niños aprendían a leer, escribir y cómo los profesores creían que se debería enseñar el código, el lenguaje oral, la lectura de libros y la escritura. Participaron un total de 28 profesores de Educación Infantil. Este cuestionario estaba compuesto por 30 ítems clasificados en 4 escalas (relacionadas con el código, lenguaje oral, vocabulario, lectura de libros y escritura). La subescala relacionada con el código, contenía 9 ítems y recaba información sobre el aprendizaje de la lectura a través de la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético. La subescala de lenguaje y vocabulario, contenía 9 ítems, y se centraba en averiguar las creencias de los profesores en relación a la adquisición del lenguaje y vocabulario. La subescala de lectura de libros contenía 5 ítems, que elicitaban las creencias de los profesores sobre la utilidad de los libros de lectura como recurso para preparar a los niños en la lectura individual (lectura repetida, definición de palabras en el texto, realizar preguntas sobre el texto utilizado). Finalmente, la subescala de escritura incluía 6 ítems y medía las creencias de los profesores sobre el aprendizaje de la escritura. Los resultados mostraron una fiabilidad alta del cuestionario ($\alpha = .87$). Además, indicaron que los maestros variaban en la atribución de sus creencias, encontrando una mayor diversidad entre las dimensiones relacionadas con el aprendizaje del código ($M=3.61$; $dt= .49$) y la escritura ($M=3.98$; $dt= .58$). Por el contrario, se observó mayor consenso en la dimensión del lenguaje oral ($M=4.25$; $dt= .45$) y la utilización de libros de lectura como medio para aprender a leer ($M= 4.27$; $dt= .53$). Realizando un análisis detallado

de los ítems del cuestionario, se observó que más de un 90% de profesores pensaba que era importante aprender a leer a través de la utilización de libros de texto, un 85% estaba de acuerdo con que los niños deberían aprender los sonidos en las palabras, un 92% pensaba que los niños deberían aprender a identificar los sonidos iniciales y finales en las palabras. Finalmente, se observó que un 58 % creía que los niños aprendían a leer antes que a escribir.

Por otro lado, llevaron a cabo un ANOVA para identificar diferencias entre los profesores en función de las creencias y el nivel de estudios. Los resultados mostraron que no existían diferencias significativas. Asimismo, también realizaron un ANOVA para explorar si existían diferencias significativas en función de las creencias de los docentes y los años de experiencia en el campo de la educación. Los resultados mostraron que los profesores con mayor experiencia presentaban mayores puntuaciones en los ítems relacionados con la subescala de lenguaje oral y vocabulario ($r = .37$, $p = .05$). Se concluye, por tanto, que las principales creencias identificadas fueron: los niños aprenden a leer a través del desarrollo del lenguaje oral y la utilización de libros de lectura; los profesores con más años de experiencia, creían que para aprender a leer era importante desarrollar el lenguaje oral y el vocabulario.

Asimismo, García, Sánchez y Castro (2012) examinaron el discurso de 50 profesores de Educación Infantil para averiguar si entre sus creencias se encontraban posturas de carácter psicolingüístico, es decir, si los profesores pensaban que el desarrollo de las habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, conciencia silábica, conciencia de la palabra) era un factor relevante para el aprendizaje de la lectura. A través del análisis de las entrevistas, observaron que esta dimensión del aprendizaje fue ampliamente considerada, ya que encontraron que 48 de los 50 colegios,

es decir, un 96 % de la población había señalado que era importante estimular las habilidades metalingüísticas, destacando el colegio nº 25 con un 22 % y los colegios 2 y 21 con un 20 % en sus respectivas narraciones.

En relación a estudios llevados a cabo con profesores de Educación Primaria, se han encontrado resultados muy diversos. Jiménez, Artiles y Yáñez (1997) analizaron la estructura interna de las creencias abarcando más dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Para ello, elaboraron el cuestionario CEL (Cuestionario sobre la Enseñanza de la Lectura) para la medición de las creencias, se administró a una muestra total de 333 profesores. La primera fase del CEL contenía una serie de proposiciones extraídas a partir de la técnica de brainstorming aplicada a profesores en ejercicio. Estas proposiciones se agruparon según las distintas dimensiones lógicas a considerar en la enseñanza y aprendizaje de la lectura (v.gr. habilidades, planificación, enseñanza interactiva, evaluación y recuperación, clima del aula, organización y funcionamiento del centro). Los datos obtenidos para cada una de estas dimensiones fueron sometidos a un análisis de componentes principales. En primer lugar, encontraron que los profesores dieron importancia a la descodificación de las unidades más pequeñas del lenguaje y al trabajo con unidades más complejas (v.gr. palabras y frases). En segundo lugar, los autores encontraron que en lo que respecta a otras dimensiones (v.gr. planificación, evaluación, clima del aula y organización, organización y funcionamiento del centro) algunos profesores mostraron creencias diferentes.

También, Morales (2000), llevó a cabo una investigación con seis profesores de Educación Básica. Su objetivo principal se centró en averiguar cuáles eran las concepciones de sus participantes en relación al aprendizaje de la lectura y escritura. Para ello, se basaron en el análisis de la documentación escrita disponible a través del

Programa de Actualización de Docentes en Servicio. Sus resultados mostraron que los profesores de Primaria mantenían posturas conductistas. Para ellos, el aprendizaje de la lectoescritura comenzaba con la enseñanza de habilidades aisladas. De esta manera, partían de unidades más simples (v.gr. sonidos, letras) hacia las más complejas (v.gr. sílabas, palabras). Estas habilidades se aprendían a través de la repetición oral y escrita (caligrafía). Una vez adquiridas estas habilidades, los alumnos podían aprender su significado. Además, los profesores pensaban que los niños aprendían a través de la repetición, memorización, el dictado y la copia. También, que los niños iban a la escuela a aprender y eran los maestros quienes debían enseñar al alumno. Por otro lado, creían que el significado era posterior al aprendizaje de la lectura, que leer era pronunciar en voz alta y que escribir era copiar convencionalmente. Más tarde, analizaron las creencias de los profesores tras recibir la formación, no llegando a encontrar resultados significativos. El autor planteó que pudo deberse a la rigidez en la planificación del programa y que los profesores no pudieron experimentar en el aula lo aprendido.

Más tarde, Ulusoy y Dedeoglu (2011) elaboraron un cuestionario sobre las creencias y prácticas de los profesores (*Content Area Teachers' Reading Beliefs and Practices Survey*). Contaron con la colaboración de 143 profesores de Turquía. Para desarrollar el cuestionario, se formularon una serie de preguntas que fueron discutidas por un grupo de expertos y por los maestros. A continuación, se analizaron las respuestas aportadas por los profesores en una entrevista, se discutieron los resultados entre los miembros del equipo de investigación y se llevaron a cabo análisis exploratorios. Encontraron que la creencia predominante fue que los niños debían recibir una instrucción de calidad en la lectura para favorecer su aprendizaje durante los tres primeros cursos. Básicamente, creían que esto era posible a través del aumento de

horas de lectura, de la enseñanza de técnicas de velocidad lectora y estableciendo hábitos de lectura.

Por otro lado, Anorve (2011), publicó un estudio en el que analizó las creencias de 50 profesores en formación (pre-service teachers) y 15 profesores en ejercicio (in-service teachers). Para ello utilizó un cuestionario pilotado previamente y encontró que las teorías implícitas de ambos grupos estaban constituidas por elementos de la teoría directa o tradicional que postula lo siguiente: el aprendizaje de la lectura es un acto mecánico de descodificación, todos los niños deben aprender al mismo tiempo y deben ser evaluados al final; los ejercicios de maduración son relevantes para el aprendizaje del lenguaje escrito; el aprendizaje del lenguaje ocurre poco a poco por imitación y repetición. Además, analizó su discurso y encontró que ambos grupos se atribuían posturas constructivistas.

Asimismo, Pérez (2013) llevó a cabo una investigación con dos profesoras de una misma escuela pública. Su objetivo principal fue explorar sus sistemas de creencias sobre el aprendizaje de la lectura y escritura. Para ello, utilizaron una entrevista semiestructurada para indagar en su pensamiento. A través del análisis del discurso encontraron que una de las profesoras pensaba que el aprendizaje de la lectura era un proceso largo y complejo, que el nombre propio y el de los compañeros era el punto de partida para el reconocimiento del código. Además, creía que era importante reunir al grupo para hablar sobre cualquier tema y que la intervención del maestro debía ser mínima. Por otro lado, opinaba que el aprendizaje se encontraba mediatizado por la presión de los adultos y que era un proceso complejo en el que se debían considerar muchas variables. Asimismo, la segunda profesora, pensaba que aprender a leer servía para poder comunicarse, y por lo tanto era importante que los demás se dieran cuenta de

que compartían el mismo código. Esta maestra, creía que el aprendizaje significativo era importante, en donde el profesor actuaba de manera sutil, sin que los alumnos se dieran cuenta. Además, creía que utilizar espacios de trabajo grupal servía para que los niños aprendieran a reflexionar. Opinaba incluso, que era importante evaluar al alumno a través de pruebas que midieran su nivel, y que la copia del trabajo del compañero era importante en su aprendizaje. Los resultados demostraron que las profesoras compartían muchas ideas de carácter constructivista, la similitud en sus concepciones podría deberse a que ambas trabajaban en contextos similares (Borg, 2003).

También, Rodríguez y Clemente (2013) analizaron las creencias de 44 docentes a través de la observación de sus conductas y llegaron a la conclusión de que los maestros utilizaron diferentes enfoques teóricos de una manera integrada. En este sentido, algunos trabajos han encontrado que los profesores hoy en día son más eclécticos (Stipek y Byler, 2004). Muchas investigaciones apuntan a un enfoque integrador de las teorías sobre el aprendizaje y enseñanza de la lectura (Clemente, 2008; Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010; Jiménez y O'Shanahan, 2008; McCarthey y Raphael, 1994; Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil, 2003; Pressley, 1999; Rodríguez y Clemente, 2013). De la misma manera, Presley, Rankin y Yokoi (1996) y Presley et al. (2001) han subrayado que los buenos profesores se caracterizan por conjugar elementos de los diferentes enfoques.

Frente a las investigaciones existentes, podemos concluir que los resultados son muy diversos, y que existe una tendencia a que los maestros muestren concepciones eclécticas, tanto en los profesores que están en formación, como en los docentes que están ejerciendo. Los resultados de los diferentes estudios oscilan entre posturas conductistas (Morales, 2002), posturas cognitivas (Draper, Barksdale-Ladd, y

Randencich, 2000; Fazio, 2000, 2003), posturas constructivistas (Anorve, 2011; Linek et al., 2006; Moller y Hug, 2006; Pérez, 2013; Raine, et al., 2002; Theurer, 2002) y posturas psicolingüísticas (Hidman y Wasik, 2008; Morales, 2002; Rodríguez, Sánchez y Castro, 2012).

4. Recapitulación.

A lo largo de este capítulo hemos visto cuáles son las principales teorías científicas y principales aportaciones en relación al aprendizaje de la lectura. En primer lugar, la teoría **conductista**, plantea que los niños aprenden a través de la repetición, el modelado, el uso de reforzadores, el feedback que proporciona el profesor y una enseñanza basada en la instrucción directa, caracterizada por ser pausada y desglosar el trabajo en unidades más pequeñas. También, mediante la utilización del modelado en la explicación de las actividades de lectura. En segundo lugar, la teoría **constructivista** se caracteriza por enfatizar el trabajo autónomo del alumno como constructor de su propio aprendizaje. El profesor actuaría como guía ofreciéndole las pautas necesarias mientras el niño aprende a leer. En tercer lugar, la teoría **maduracionista**, afirma que los niños deben atravesar una serie de etapas y alcanzar la madurez óptima para aprender a leer. Asimismo, se enfatiza que el niño sepa orientarse en el espacio y tiempo. En cuarto lugar, la teoría **innatista** postula que existen niños que nacen con una predisposición para leer y que pueden hacerlo desde edades muy tempranas. En quinto lugar, la teoría **sociocultural** defiende que el ambiente donde se desenvuelve el niño influye en su aprendizaje, así por ejemplo, la red de recursos o libros disponibles en el hogar es una forma de enriquecer el aprendizaje del alumno. Finalmente, en sexto lugar, la teoría **psicolingüística** ha venido defendiendo que el aprendizaje de la lectura es un proceso complejo en el que se encuentran involucrados diferentes procesos cognitivos (v.gr.

procesos perceptivos, léxicos, semánticos, sintácticos). También, defienden que el desarrollo de la conciencia fonológica es un buen predictor del éxito lector (Jiménez y O'Shanahan, 2008; Rayner et al., 2002; Verlarde et al., 2010).

Por otra parte, hemos revisado el concepto de **teorías implícitas**, que hace referencia a un grupo de principios que están conectados en sistemas de creencias, normalmente apoyadas por una investigación extensa. Su carácter implícito hace referencia a que no suelen ser accesibles a nuestra conciencia, son inconscientes. También, se construyen en base a representaciones implícitas y explícitas. Además, hemos presentado diferentes conceptos que se suelen confundir con este término, tales como creencias, concepciones y modelos. Asimismo, hemos analizado los diferentes modelos que explican el funcionamiento del pensamiento del profesor: el modelo cognitivo (Clark y Peterson, 1986) y el modelo socioconstructivista (Rodrigo et al., 1993). El primero de ellos, defiende que existen determinadas variables inmersas en el **pensamiento del profesor**, tales como: los procesos de planificación, los procesos de toma de decisiones, las teorías y creencias de los maestros. Este modelo afirma que estos factores influyen en las prácticas de los docentes y viceversa. Sin embargo, el segundo modelo, hace hincapié en la influencia de la cultura, los procesos cognitivos y la experiencia en la formación de las teorías implícitas. Incluso, no solo explica cómo se construyen, también, nos aclara que se encuentran formadas por síntesis de creencias y síntesis de conocimientos que se activarían en función de la demanda de la tarea.

De igual modo, hemos abordado **otros modelos** que han surgido en relación al análisis del pensamiento del profesor, tales como: la metacognición, las creencias epistemológicas y la fenomenografía. La metacognición estudia la forma en la que los profesores se interesan por su propio pensamiento y conocimiento, así como los de sus

estudiantes. El estudio de las creencias epistemológicas se interesa por conocer cuáles son las creencias de los profesores en relación al conocimiento y al conocer. Y el enfoque fenomenográfico estudia en qué medida los docentes experimentan el aprendizaje.

En relación a las **variables implicadas** en la formación de las teorías implícitas se han encontrado resultados contradictorios. Algunas investigaciones apoyan la idea de que la experiencia puede ser un factor clave (Dillon et al. 2010; Fang, 1996; Grossman et al., 2010 y Pearson, 2001). Sin embargo, otros estudios han encontrado el resultado contrario (Aparicio et al., 2004). Los principales apoyos se centran en afirmar que el conocimiento académico que recibe el maestro es un elemento clave en la formación de las creencias (Alexander y Dochy, 1995; Darling-Hammond, 2000; Fang, 1996; Fazio, 2003; Fenstermacher, 1994; Kagan, 1992; Matanzo y Harris, 1999; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Pajares, 1992; Stevens, 2002; Suárez y Jiménez, 2014; Theurer, 2002; Webb y Blond, 1995; Wolf et al., 1996). También, se ha encontrado que el contacto directo con la instrucción y la práctica docente pueden generar cambios en el pensamiento del profesor (Fazio, 2003; Matanzo y Harris, 1999; Stevens, 2002; Theurer, 2002; Wolf et al., 1996).

Más tarde, se muestra cómo algunas investigaciones han abordado el análisis de las teorías implícitas desde la utilización de cuestionarios (Alba, Tolchinsky y Buisán, 2008; Linek et al., 2006; Jiménez, Artiles y Yáñez, 1997; Raine et al., 2003) hasta el análisis de las entrevistas (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010; Draper, Barsdale-Ladd y Radencich, 2000; Fazio, 2003; Kuzborska, 2011) o la propia observación (Rodríguez y Clemente, 2013; Stevens, 2002; Theurer, 2002; Ulusoy y Dedeoglu, 2011).

Se abordan los **principales estudios** sobre teorías implícitas en relación al aprendizaje de la lectura. Hemos encontrado que es necesario más investigación al respecto, ya que contamos con pocos estudios que analicen este constructo. De los existentes, parece que los profesores coinciden en pensar que el aprendizaje de la lectura en Educación Infantil se encuentra mediatizado por la implicación del lenguaje oral y el desarrollo de habilidades metalingüísticas (Rodríguez, Sánchez y Castro, 2012), entre ellas, la conciencia fonológica (Burgess et al., 2001; Hidman y Wasik, 2008). Así, estos resultados nos indican que los profesores se atribuyen creencias psicolingüísticas. En relación a los estudios con profesorado de Educación Primaria, se han encontrado resultados muy diversos, desde profesores con creencias conductistas (Morales, 2002), cognitivas (Draper, Barksdale-Ladd, y Randencich, 2000; Fazio, 2000, 2003); constructivistas, (Anorve, 2011; Linek et al., 2006; Moller y Hug, 2006; Raine, et al., 2002; Theurer, 2002) y psicolingüísticas (Jiménez, Artiles y Yáñez., 1997). Incluso, otras investigaciones nos muestran que los profesores se atribuyen creencias eclécticas, es decir, que opinan que el aprendizaje de la lectura depende de múltiples factores defendidos por diversas teorías (Clemente, 2008; Clemente et al., 2010; Jiménez y O'Shanahan, 2008; McCarthy y Raphael, 1994; Pang et al., 2003; Rodríguez y Clemente, 2013; Pressley, Rankin y Yokoi, 1996; Pressley, 1999; Pressley et al., 2001). La principal problemática radica en los escasos estudios llevados a cabo hasta el momento y la dificultad para concretar cuáles son las creencias de los maestros en relación al aprendizaje lector. Asimismo, cuando se han llevado a cabo estos estudios, no se han analizado la totalidad de las teorías existentes sobre la temática que nos ocupa.

En definitiva, podemos concluir que el estudio de las teorías implícitas es un proceso bastante complejo, cuyo **análisis** abarca múltiples dimensiones, tal y como

Correa y Camacho (1993) plantean a través de su diseño. El primer nivel consta del análisis exploratorio de las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura. El segundo nivel, incluye el estudio del nivel representacional de estas teorías, es decir, en qué medida las personas conocen los principios básicos de las teorías científicas. Y el tercer nivel, el atribucional, ocurre tras la selección de las premisas conocidas por la muestra y permite averiguar el perfil teórico que se atribuyen los docentes. Abarcando todos estos niveles, podemos estar en disposición de averiguar cómo piensa el profesor y así poder poner en marcha los mecanismos necesarios para que sus creencias sean más acordes a lo que prescribe la investigación científica sobre el aprendizaje y enseñanza de la lectura.

Capítulo 2

Prácticas de enseñanza de la lectura

1. Introducción

La lectura es el instrumento o herramienta única para acceder a la sociedad de la información y el conocimiento. Es la pieza clave, que nos acompaña durante toda nuestra vida, presente la mayor parte del tiempo, en diferentes contextos y momentos. Es por ello, que la base del aprendizaje debe desarrollarse adecuadamente. Para que el alumno aprenda a leer, es necesario contar con una adecuada instrucción. Desde la aparición del alfabeto, han surgido diferentes métodos sobre cómo enseñar a leer (v.gr. sintéticos, globales y mixtos). En este sentido, se ha debatido mucho sobre la idoneidad de un método u otro (Alegría, Carrillo y Sánchez, 2005; Guzmán, 1997; Lebrero y Lebrero, 1996; Rosano, 2011). Pero lo cierto, es que los resultados encontrados en los sucesivos informes PISA (2009, 2012) nos indican que el rendimiento lector de los niños se encuentra por debajo de la media del resto de países evaluados. Desde el punto de vista del rendimiento lector, se han llevado a cabo múltiples estudios que nos revelan en qué habilidades rinden peor los alumnos. ¿Pero por qué se mantienen constantes estos resultados? Quizás existen otras variables que pudieran estar afectando en los resultados de los alumnos españoles.

2. Situación actual en España.

A raíz de ello, podemos analizar qué habilidades recomiendan los documentos estratégicos (v.gr. currículo o leyes reguladoras). Así, EACEA/Eurydice (2011), analizó el modo en el que el desarrollo de las **destrezas lectoras iniciales** (conciencia fonológica y de las grafías), la **enseñanza básica de la lectura** (reconocimiento de las palabras, la correspondencia grafema-fonema y la fluidez), así como la enseñanza de **estrategias de comprensión lectora** eran tratados en los diferentes documentos estratégicos de Educación Infantil y Primaria de los diferentes países de la Unión

Europea. Así, encontraron que en España se incluyeron al menos cuatro de los seis indicadores en relación a la escritura impresa y en relación a la conciencia fonológica, al menos dos.

En relación a la **conciencia fonológica**, en el currículo de España, se trataron aspectos como: jugar con el lenguaje, usar palabras sin sentido, rimas, así como explorar y experimentar con sonidos, palabras y textos. En cuanto **al conocimiento e interpretación de la escritura**, en el currículo de Educación Infantil, se especificó que era importante trabajar con los diferentes materiales impresos (v.gr. revistas, recetas, cuentos, etc), fomentando la conciencia de que el texto impreso tiene significado, la dirección habitual de la lectura (v.gr. de izquierda a derecha, de arriba abajo) así como la organización del lenguaje escrito. Sin embargo, en Educación Primaria, se hizo hincapié en la frecuencia de las actividades de lectura, en la organización del lenguaje escrito y trabajar con diferentes tipos de materiales impresos.

En cuanto a la enseñanza básica de la lectura, encontraron que en Educación Infantil, se trataron las destrezas lectoras relacionadas con la **identificación y reconocimiento de palabras**, tales como: leer de forma independiente diferentes palabras comunes, progresar en el reconocimiento de palabras (de cortas a largas), utilizarlo como estrategia lectora y escribir otras palabras de memoria. Mientras, en Primaria sólo se indicó trabajar el progreso en el reconocimiento de palabras. En cuanto al **conocimiento de fonemas**, encontramos que en Infantil, se resaltó el uso del conocimiento de las letras, sonidos, palabras al leer, dibujar la forma de las letras, y utilizar el conocimiento de las letras, sonidos y palabras al escribir. En Primaria, relacionar los sonidos con las letras, nombrar y pronunciar las letras del alfabeto, usar el conocimiento de letras, sonidos, palabras, combinar letras y comprender que el mismo

sonido puede tener diferentes grafías. Respecto a la **fluidez**, observamos que únicamente se indicó en Primaria: la lectura de oraciones o textos simples de manera independiente, práctica repetida de la lectura en voz alta, cambio gradual de la lectura en voz alta a la lectura en voz en silencio, leer varios tipos de textos con fluidez, sin errores y con la entonación adecuada.

Finalmente, en relación a las estrategias de **comprensión lectora**, en el currículo se estableció que en España, tanto en Educación Infantil, como en Primaria, se deben trabajar las siguientes habilidades cognitivas: extraer conclusiones, resumir un texto, establecer conexiones entre las diferentes partes de un texto, utilizar y manejar los conocimientos previos, comprobar la propia comprensión y construir representaciones visuales.

La nueva Ley orgánica de Educación en España, la LOMCE (BOE; 295, ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre) pretende responder a las recomendaciones propuestas por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), basándose en las prácticas de enseñanza de los países con mejores resultados. Esta nueva ley tiene como principal objetivo incorporar sistemas de evaluación individualizada al finalizar la primera etapa de Educación Primaria, tal y como vienen realizando más de 20 países de la OCDE. La finalidad es comprobar el dominio de destrezas, capacidades, habilidades en expresión, comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. También, incide en que los alumnos deben alcanzar un nivel de aprendizaje adecuado para desenvolverse en su futuro laboral. En relación al ámbito de la lectura, esta ley incorpora en la etapa de

Educación Primaria un nuevo apartado en el que se especifica que los profesores trabajarán la comprensión oral y escrita, así como la comprensión lectora en todas las áreas.

Pero, el desarrollo de las competencias básicas y específicas de la lectura depende de lo establecido en los Boletines Oficiales de cada comunidad autónoma. En el caso de Canarias, el currículo del segundo ciclo de **Educación Infantil** (BOC; 163 DECRETO 183/2008, de 29 de julio) especifica que se deben desarrollar las habilidades comunicativas orales e iniciarse en el descubrimiento y explotación de los usos sociales de la lectura. Se propone un área denominada Lenguaje: comunicación y representación, en donde se explicita el desarrollo del **lenguaje oral** en el primer ciclo y en el segundo ciclo, iniciar a los alumnos en la exploración y descubrimiento de la lectura y escritura. También, se alude a la importancia de **acercar a los niños a la literatura infantil**, y otros materiales impresos, de tal manera, que a través del juego, la diversión y el disfrute de los mismos se estimule el deseo de leer. En la sección de evaluación del alumnado, se parte de un **modelo global**, en donde los principales criterios se centran en analizar la capacidad del niño en segmentar oralmente las frases que emiten en palabras, y éstas, a su vez, en sílabas y fonemas, demostrando su capacidad para: analizar la estructura sonora del habla, realizando con eficacia actividades de identificar, aislar, añadir, omitir, sintetizar, sustituir sílabas y fonemas en palabras, así como reconocer, producir rimas y reconocer las palabras que contiene una oración.

Por otro lado, en el caso del currículo **Educación Primaria** (BOC; 156, DECRETO 89/2014, de 1 de agosto) el Gobierno de Canarias establece que es requisito indispensable fomentar el aprendizaje de la comprensión oral, la lectura y la escritura. En este caso, se incide en la importancia de promover la lectura, la escritura y la

interacción oral a través de las prácticas sociales en las que se desenvuelve el alumno. Así de esta forma, cobra especial importancia el desarrollo de las habilidades comunicativas del niño (v.gr. pragmático y sociolingüístico) a partir del aprendizaje autónomo. Además, incide en el desarrollo de la comprensión lectora a través del trabajo con los conocimientos previos, la relectura, formular preguntas clave, el uso del diccionario, etc.. Por otro lado, se aconseja la lectura en voz alta y silenciosa, así como la utilización de textos dramáticos para estimular el uso correcto de las expresiones, la lectura fluida, clara y con la entonación adecuada. Se aconseja la implicación de las familias en el desarrollo de la lectura a través de los cuentos, rimas, adivinanzas..., así como promover la literatura en los niños atendiendo a sus gustos y siempre dependiendo de su madurez cognitiva. Finalmente, se aconseja la utilización de las nuevas tecnologías (TIC) para el desarrollo de esta habilidad.

En otros países además, se tienen en cuenta las escalas de rendimiento lector que proporcionan información acerca de la posición de un alumno en un determinado nivel de aprendizaje, por lo que se pueden llevar a cabo las intervenciones adecuadas y prevenir dificultades de aprendizaje (Jiménez et al., 2011) tal y como establece por ejemplo, el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI). A través de este modelo, se evalúa al alumnado en diferentes momentos del curso escolar para observar cuál es su progreso de aprendizaje. En Inglaterra, por ejemplo, los alumnos deben alcanzar 3 niveles de rendimiento lector (con ocho habilidades cada uno) que incluyen aspectos como: reconocimiento de palabras, uso correcto de la correspondencia grafema-fonema, desarrollo de la fluidez y habilidades de comprensión lectora. En España, como ya pudimos observar con la LOMCE, no existen escalas de rendimiento lector, únicamente, al final del ciclo, se realizarán evaluaciones que medirán las competencias alcanzadas

por los alumnos. También, a través de las evaluaciones trimestrales, se obtiene información acerca de los logros conseguidos por los alumnos en lengua castellana.

Así pues, en términos generales se establece que en Educación Infantil se debe desarrollar el lenguaje oral, la conciencia fonológica e iniciar al alumnado en la literatura infantil. En Educación Primaria, los esfuerzos se centran en el desarrollo de la comunicación y su aplicabilidad en la práctica, la comprensión, el aprendizaje autónomo, la lectura fluida y la implicación familiar, todo ello atendiendo a la maduración del niño en su aprendizaje. Ante la existencia de estas recomendaciones, cabe plantearse si estas medidas han logrado modificar los resultados de los alumnos en el rendimiento lector, pero los informes PISA (2012) demuestran una vez más que los alumnos en España, obtienen puntuaciones bajas en pruebas de lectura. Asimismo, se atiende únicamente al qué enseñar y no se alude al cómo enseñar. En este sentido, el docente necesita de recursos actualizados en base a las prescripciones científicas, así como integrar esta información en su práctica diaria. Se encuentra además, que en los documentos estratégicos no se tienen en cuenta todos los componentes necesarios para promover el éxito lector de los alumnos, tal y como avala la investigación científica y tampoco se tienen en cuenta otras variables que inciden en el éxito lector, tales como: tiempo de instrucción, organización del aula y la relación entre unos componentes y otros (NRP, 2000).

3. Prácticas de enseñanza de la lectura eficaces.

Desde la aparición de la lectura y la escolarización ha existido un notable interés en cómo abordar su enseñanza y dotar a los alumnos de las habilidades lectoras apropiadas (Eurydice, 2011). De hecho, los métodos más utilizados en las escuelas han sido los sintéticos, globales y mixtos (Guzmán, 1997). La investigación ha demostrado

que la eficacia docente es el factor que mayor influencia ejerce sobre el rendimiento del estudiante (Boyd y Rubin, 2006; Comisión Europea, 2008; Dickinson y Caswell, 2007; Dickinson, Darrow y Tinubu, 2008; Marzano, Pickering, y Pollock, 2001; Sanders y Horn, 1998; Zucker, Justice, Piasta y Kaderavek, 2010). Además, se ha encontrado que el éxito lector depende en gran medida de la enseñanza de determinadas habilidades lectoras tales como: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión (NRP, 2000). Sería recomendable que como mínimo los profesores garanticen que los estudiantes aprenden y aplican la conciencia fonológica y el concepto del fonema rápidamente en los textos, relacionan lo que leen con sus conocimientos previos y con el léxico (vocabulario), así como desarrollan estrategias para entender la lectura (Reid y Weise, 2009). También, se ha afirmado que es importante no solo que los profesores entiendan y conozcan estos componentes, sino que sepan cómo se han de trabajar estos componentes para contribuir al éxito lector (Cunningham, Zibulsky, Stanovich y Stannovich, 2009; Joshi et al., 2009; Kaiser, Rosenfield y Gravois, 2009; Podhasjski, Mather, Nathan y Sammons, 2009).

3.1. Predictores del éxito lector en la infancia.

En el informe realizado por el *National Institute for Literacy* (2008) que analiza cuáles son las habilidades que predicen el éxito lector de los niños desde el nacimiento hasta los 5 años, se demuestra cómo la enseñanza de una serie de destrezas en la infancia, tienen una fuerte consistencia con la alfabetización posterior de los niños. Su revisión se basa en el análisis de cerca de 8000 artículos. Sus resultados mostraron que las habilidades mayoritariamente predictoras son: 1) el **conocimiento alfabético**: consiste en establecer una relación entre la grafía y el sonido correspondiente; 2) el **desarrollo fonológico**: capacidad para detectar, manipular y analizar los sonidos del

lenguaje; 3) el **nombrado** automático y rápido **de letras** o números, así como de colores u objetos: consiste en la habilidad para nombrar rápidamente dichos elementos; 4) la **escritura** del nombre propio; 5) la **memoria fonológica**: es la capacidad para retener información verbal sobre un periodo de tiempo determinado.

Este informe, analiza cómo la investigación ha encontrado **otras habilidades** que influyen en el aprendizaje exitoso de la lectura al finalizar 3º de Educación Infantil, y al iniciar el 1º ciclo de Educación Primaria, tales como: a) conceptos principales de un cuento: que el niño señale una portada, contraportada, indique cuál es la izquierda-derecha y autor del texto; b) conocimiento sobre lo impreso: hace referencia a la combinación entre conocimiento alfabético, conceptos sobre el cuento y la decodificación temprana; c) preparación a la lectura: incluye el conocimiento alfabético, la memoria, el vocabulario, los conceptos sobre un cuento y la conciencia fonológica; d) lenguaje oral: es la habilidad para producir y comprender el lenguaje oral, así como su vocabulario y gramática (sintaxis); e) procesamiento visual: la habilidad para marcar o discriminar símbolos visuales.

Así, antes de aprender a leer, los niños tienen cierto conocimiento de los objetivos de la lectura y escritura. 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-escritura, y al reconocimiento de la lectura como instrumento de diversión y ocio.

No obstante, la investigación ha demostrado que existen otras habilidades que no sólo predicen el éxito lector, sino también, previenen las dificultades de aprendizaje futuras (Snow, Burns y Griffin, 1998).

3.2. Los cinco componentes esenciales.

El *National Reading Panel* (2000) llevó a cabo una revisión de más de 100.000 estudios elegidos en función de su calidad, la posibilidad de generalizar los resultados, así como su utilidad y eficacia. Su objetivo se centró en evaluar la eficacia de diferentes métodos de enseñanza de la lectura. Esta selección, se llevó a cabo por múltiples expertos, con el fin de elaborar un informe que englobara una síntesis de toda la investigación realizada hasta el momento. De esta manera, se definieron los componentes que han demostrado que son eficaces para el éxito lector. Así, se determinaron las Cinco Grandes Ideas (Five Big Ideas): **la conciencia fonémica**, entendida como la capacidad del niño para reflexionar sobre los segmentos del habla que no tienen significado; el **conocimiento alfabético** se refiere al conocimiento de las reglas de conversión grafema-fonema (G-F) y fonema-grafema (F-G); **la fluidez** que se describe como la capacidad de leer con rapidez y precisión textos, utilizando la entonación apropiada dentro del contexto de la lectura; **el vocabulario** que implica aprender el significado y uso de las palabras en un contexto determinado y **la comprensión**, que se refiere a la capacidad del niño para razonar, reflexionar y entender aquello que se lee (Jiménez, Crespo y Suárez, 2012).

3.2.1. Conciencia fonológica.

Entendida como la capacidad para detectar y manipular los segmentos sonoros del lenguaje oral (Pufpaff, 2009), la conciencia fonológica se presenta como una habilidad necesaria en los primeros años de escolaridad, incluso se ha demostrado

que el conocimiento del sonido y la conciencia fonémica (conciencia de los fonemas) son habilidades necesarias para que los niños entiendan el código alfabético. Es importante diferenciar los fonemas (unidades sonoras) de los grafemas (representación gráfica de las letras que representan a un sonido).

Numerosas investigaciones confirman la fuerza predictiva de la habilidad de conciencia fonológica en el futuro rendimiento lector (Bravo, 2002; Bravo, Villalón y Orellana, 2011; Del Campo, Buchanan, Abbott y Berninger, 2015; Herrera y Defior, 2005; Kjeldsen et al., 2014; Porta, Kraft y Harper, 2010; Suárez, García y Cuetos, 2013).

Los resultados del *National Reading Panel* (2000), también mostraron que el desarrollo de la conciencia fonológica favorece la detección y manipulación de los sonidos. Para ello, seleccionaron multitud de estudios que llevaron a cabo sesiones de entrenamiento en conciencia fonológica mediante la utilización de diversas formas de enseñanza, tales como: tareas de **categorización de fonemas** (v.gr. el sonido que no pertenece al mismo grupo); **segmentar** (v.gr. dividir una palabra en sonidos); **síntesis** (v.gr. decir la palabra atendiendo a sonidos aislados); **aislar** (v.gr. primer sonido de la palabra “sol”); **identificar** (v.g. el mismo sonido en las palabras “mar”, “mal”) y **omitir** (v.g. si le quitamos el sonido /r/ a la palabra “rata”). Los resultados mostraron que los tamaños del efecto en los grupos con entrenamiento fonológico fueron significativamente mayores ($d= 0.86$, $p<.05$; $d= 0.73$, $p<.05$) que aquellos que no recibieron intervención, sobretodo, se encontró un efecto significativo en tareas de segmentación y omisión. También, se encontró que la **enseñanza de una o dos tareas** fue más eficaz ($d=0.87$, $p<.05$) que la enseñanza de múltiples actividades ($d= 0.23$). La intervención con una o dos tareas produjo un efecto mayor en el rendimiento de la

ortografía ($d=0.79$, $p<.05$). Además, se encontró que el entrenamiento en esta habilidad favoreció la lectura de palabras, pseudopalabras y la comprensión de los alumnos. La **instrucción en la conciencia fonológica**, ayudó tanto a niños que estaban aprendiendo a leer ($d= 0.93$, $p<.05$) como a los niños con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje ($d= 0.95$, $p<.05$) y a los que presentaron dificultades de aprendizaje ($d= 0.62$, $p<.05$).

Se encontró un efecto significativo no sólo con niños que aprenden a leer en inglés, sino también con niños que aprenden a leer en otros idiomas. En relación al curso, se encontró que el efecto del entrenamiento en esta habilidad fue mayor en los niños de Educación Infantil ($d= 0.95$, $p<.05$) frente a los niños del primer ciclo de Educación Primaria ($d= 0.48$). Además, los análisis mostraron que los niños que aprendieron el **sonido con tarjetas de dibujos** fueron mejores en lectura y en ortografía ($d= 0.61$, $p<.05$) que aquellos que aprendieron únicamente el sonido ($d=0.34$). Los resultados encontrados por este metaanálisis también demostraron que la **práctica en pequeños grupos** ($d=1.38$, $p<.05$) fue más eficaz que la práctica individual de lectura ($d=0.60$). Los datos indicaron que para enseñar estas habilidades debían utilizarse **periodos cortos de tiempo**, ya que se observó que los programas de entrenamiento que duraron menos de 20 horas fueron más eficaces ($d=1.37$, $p<.05$) que los programas de mayor duración.

El modelo de Castles y Coltheart (2004), también muestra cómo la capacidad para aprender a leer depende únicamente de las habilidades fonológicas del niño (ver figura 9).

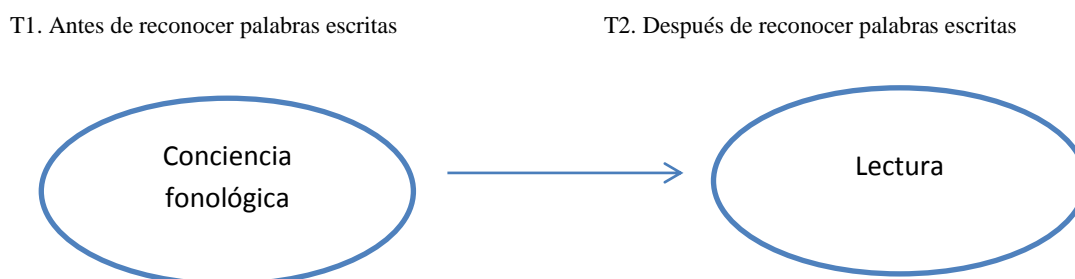


Figura 9. Modelo de Castles y Coltheart (2004). Relación causal unidireccional entre la conciencia fonológica en prelectores y el posterior éxito en el aprendizaje de la lectura.

Pero, otros modelos defienden que la enseñanza de las habilidades fonológicas y del código alfabético, son más eficaces que la enseñanza aislada del sonido. Tal y como veremos a continuación.

3.2.2. Conocimiento alfabético

Se conoce como la capacidad para relacionar los procesos fonológicos y visuales (Harris y Hodges, 1995). Esta habilidad, permite al niño identificar y nombrar las letras de algunas palabras, el deletreo, y la correspondencia grafema-fonema de letras, palabras y sílabas. Existen diversos métodos fónicos para enseñar esta habilidad: **sintéticos** (convertir las letras en sonidos, mezclar los sonidos para formar palabras), **analíticos** (identificar las palabras y sus sonidos), **deletreo** (transformar los sonidos en letras), **según el contexto** (utilizar la correspondencia sonido-letra y encontrar palabras desconocidas en un texto) y **analogía** (usar partes de las palabras escritas para encontrar nuevas). Los resultados del Panel de Expertos, demostraron que cualquiera de estos programas fue eficaz para la enseñanza de la lectura ($d=.45$; $d=0.34$; $d=0.27$).

La evidencia científica también indica que el aprendizaje de la correspondencia letra y sonido son fuertes predictoras del éxito lector (Bravo, Villalón y Orellana, 2006;

Caravolas, Hulme, y Snowling, 2001; Duncan, Seymour, y Hill, 1997; Ehri et al. 2001; Gil et al., 2012; Hatcher et al., 2006 y Stevenson, 2004).

Los resultados encontrados por el *National Reading Panel* (2000), así como, los de Hulme, Caravolas, Malkova, y Brigstocke (2005), basándose en Perfetti, Beck, Bell, y Hughes (1987), nos demuestran una vez más la importancia de desarrollar también el conocimiento alfabético (ver figura 10). Así pues, hablan de un modelo bidireccional en donde, no sólo es relevante la conciencia fonológica, sino también, el conocimiento de la letra y el sonido. Según estos autores, la enseñanza de dichas habilidades fomenta el aprendizaje lector en niños que están aprendiendo a leer y en situación de riesgo.

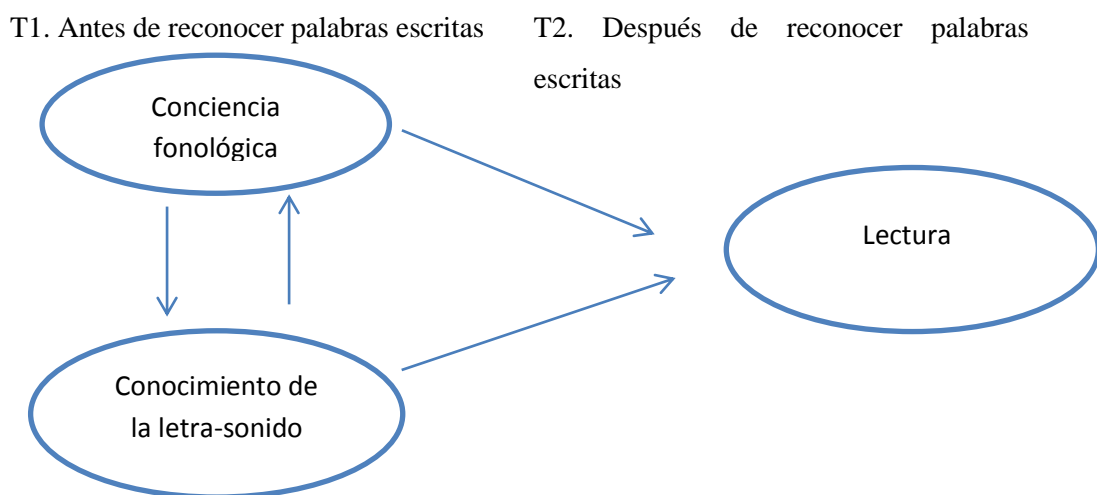


Figura 10. Modelo de Hulme et. al (2005). Modelo bidireccional que explica la interacción entre la conciencia fonológica y el conocimiento del sonido-letra para alcanzar el éxito lector.

3.2.3. *Fluidez*

Se define como la capacidad para leer textos con precisión, rapidez, sin esfuerzo y la pronunciación adecuada (Nichols et al., 2008) o la habilidad para leer un texto de forma rápida, precisa y con la entonación adecuada (Allington, 1983). Además, se ha

encontrado que la consolidación de esta destreza contribuye a mejorar la **comprensión**, ya que el alumno puede liberar mayor número de recursos cognitivos a la hora de entender un texto (Hirsch, 2007; NICHD, 2000). Los dos procedimientos estudiados por el NRP, encuentran que tanto la **lectura oral guiada** (v.gr. la lectura repetida o feedback del profesor) como otros procedimientos, como por ejemplo: el uso de las **tutorías**, la ayuda de **otros agentes** en el proceso lector, tales como padres u otros compañeros o la utilización de las **grabadoras**, influyen en el reconocimiento de las palabras, la precisión, fluidez y la comprensión de los alumnos ($d=0.50$, $p<.05$).

3.2.4. Vocabulario y Comprensión.

La producción y conocimiento de nuevas palabras comienza desde que el niño empieza a hablar, más tarde cuando ocurre la explosión del vocabulario, se produce lo que algunos autores han denominado el “*namimg insight*”. Esto es, el descubrimiento por parte de los niños de que las palabras se refieren a cosas o que las cosas tienen nombres (Dore, 1978; Dore, Fran-kin, Miller y Ramer, 1976; Gillis y De Schutter, 1986; Kamhi, 1986). La investigación, también ha revelado que existen otras variables que influyen en la adquisición del vocabulario, como el temperamento del niño o la personalidad de los padres (Conesa, Galiano y Carnicero, 2010). Además, se ha encontrado que el vocabulario ayuda a mejorar la comprensión y viceversa (Anderson y Freebody, 1981; Hirsch, 2007; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005; Strasser, del Río y Larraín, 2013). La comprensión es la destreza en la que se desarrolla el pensamiento intencional, en donde el significado de las palabras se construyen a través de la interacción entre el texto y el lector (Durkins, 1993). Es un proceso que requiere la participación de habilidades complejas, del vocabulario y del razonamiento.

El NRP (2000), identificó cinco grandes métodos de enseñanza del vocabulario, tales como: a) **enseñanza explícita**, el profesor proporciona definiciones y pistas sobre las palabras a aprender; b) **instrucción implícita**: exponer a los estudiantes a las palabras del texto y otras experiencias al leer; c) **métodos multimedia**, enseñar otros medios de comunicación como las representaciones gráficas, hipertexto u otras señas gráficas; d) **métodos de entrenamiento cognitivo (capacity methods)**, enfatizar la lectura automática para aumentar la capacidad del estudiante; e) **métodos asociativos**, animar a los alumnos a establecer conexiones entre las palabras que ya saben y las que no conocen.

Los métodos deben variar en función de la edad de los estudiantes. Se ha encontrado que la enseñanza del vocabulario a través del uso de nuevas tecnologías produce mayores aprendizajes que la enseñanza tradicional (Bus, Takacs, Kegel, 2015; Ito, 2009; Smeets, van Dijken y Bus, 2014). Además, se ha encontrado que su uso, fomenta la enseñanza de esta habilidad por parte de los maestros (Ely et al., 2014). El NRP, también encontró que el vocabulario se aprende mejor a través de la participación activa del estudiante (Daniels, 1994, 1996; Dickinson y Smith, 1994; Senechal, 1997; Drevno et al., 1994) y a través de la lectura de cuentos (v.gr. tanto del niño como del adulto). Se ha encontrado que la exposición repetida al vocabulario es importante (Daniels, 1994, 1996; Dole, Sloan, y Trathen, 1995; Leung, 1992; Senechal, 1997), así como el aprendizaje del mismo fuera del contexto del aula, en donde el niño puede enriquecerse y experimentar nuevos aprendizajes (Hart y Risley, 1995; Weizman y Snow, 2001). Del mismo modo, el tipo de instrucción y el método utilizado influyen en el aprendizaje del vocabulario, favorecen su desarrollo y la comprensión (Joshi, 2005). Igualmente, se ha encontrado que la enseñanza del vocabulario a edades tempranas favorece la comprensión de textos

(Coyne, Coach y Kapp, 2007; Duff, Tomblin y Catts, 2015; Hirsch, 2007) y esto ayuda a su vez a que el alumno no encuentre palabras desconocidas en su lectura.

De todos los estudios revisados por el NRP (2000) se concluye que de las 16 categorías existentes sobre los métodos existentes para trabajar la **comprensión**, sólo 7 han mostrado ser eficaces: la comprensión monitorizada, el aprendizaje cooperativo, la utilización de organizadores gráficos y semánticos, las preguntas y respuestas, la generación de preguntas, estructurar una historia y realizar un resumen. Además, muchas de estas estrategias también se han utilizado con eficacia en la categoría de "estrategia múltiple", en donde los docentes aplican cada una de estas habilidades para fomentar la comprensión de los textos.

4. Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura.

Durante casi tres décadas, la investigación ha documentado la influencia de las creencias de los profesores sobre la práctica educativa (Berthelsen y Brownlee, 2007; Clark y Peterson, 1986; Dubois, 2002; Granda, 1998; Hayes, 1997; Shavelson y Stern, 1981) incluso ocurre que si los docentes son conscientes de sus propias creencias, el repertorio de habilidades de enseñanza puede verse incrementado (Tracey y Mandel, 2012) provocando un cambio en la toma de decisiones en el aula y en las estrategias de enseñanza y evaluación. Si queremos lograr cambios en la enseñanza es necesario adentrarse en las concepciones del profesorado y modificarlas (McAlpine y Weston, 2002). En este sentido, muchas investigaciones han demostrado que los eventos instruccionales pueden ser catalizadores del cambio de creencias (Fazio, 2003; Matanzo y Harris, 1999; Stevens, 2002; Theurer, 2002; Wolf et al., 1996) ya que las creencias

son estructuras mentales permeables, susceptibles a ser modificadas (Thompson 1992), a pesar de que no exista, consenso en ello (Block y Hazelip, 1995; Richardson ,1996).

El estudio de esta interacción en relación a la lectura, ha sido escasamente investigado. Las primeras investigaciones comienzan con las aportaciones de DeFord (1985) que a través de la construcción de un cuestionario (*Theoretical Orientation to Reading Profile*) midió las creencias de 28 profesores sobre la instrucción en la lectura. Posteriormente, 14 docentes fueron observados en sus clases. Sus resultados, mostraron una alta correlación ($r=.86$, $p<.001$) entre las creencias y prácticas observadas en el aula.

Otros estudios, en la misma línea, también han informado de una correlación moderada entre las creencias y prácticas de enseñanza de la lectura (Baumann, Hoffman, Moon, y Duffy-Hester, 1998; Charlesworth, Hart, Burts, y Hernández, 1993; Reutzel y Sabey, 1996; Richardson, Anders, Tidwell, y Lloyd, 1991).

Estudios más recientes, nos han proporcionado información sobre cómo las creencias y el conocimiento implícito influyen en las prácticas instruccionales de los maestros (Cunnigham, Zibuslky, Stanovich y Stanovich, 2009). Sus resultados indicaron que los profesores llevaron a cabo actividades variadas en función de su orientación filosófica. Si los docentes creían que la enseñanza del nombre de la letra o la correspondencia letra y sonido era el más adecuado para aprender a leer, utilizaban prácticas más tradicionales, mientras que los profesores que pensaban que el aprendizaje de la lectura dependía de la utilización de prácticas que surgían espontáneamente a partir de las experiencias de los alumnos, utilizaban prácticas más modernas, acordes con la investigación actual.

Algunos estudios se han centrado en analizar el perfil de los docentes en función del tipo de práctica autodeclarada. Así, Tolchinsky y Ríos (2009) utilizaron un cuestionario de autoinforme de treinta preguntas, con una alta fiabilidad ($\alpha = .81$) y una escala tipo Likert (0-6). Este cuestionario medía cuatro bloques: organización del aula, programación, actividades, contenidos y evaluación. Su objetivo principal se centró en analizar cómo decían abordar los docentes el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura. Participaron un total de 2250 maestros, 1193 de Educación Infantil y 1057 de primero de Educación Primaria.

A través de un análisis de conglomerados detectaron tres perfiles diferenciados: 1) el perfil de **prácticas instruccionales** se refiere a que existe un grupo de maestros que dicen utilizar el nombre de la letra, relaciones letra-sonido, así como la importancia de los productos de aprendizaje; 2) el perfil de **prácticas situacionales** alude a que los docentes, en este caso, no reservan un tiempo dentro del horario escolar para trabajar actividades de lectura. Trabajan a partir de las situaciones que surgen en el aula. Para evaluar el progreso de aprendizaje se fijan en cómo sus alumnos buscan los medios para entender los textos que no conocen, deciden qué enseñar en función de las experiencias que aportan los alumnos y utilizan materiales como periódicos, cartas, anuncios, recetas de cocina, libros de cuentos, etc...; 3) **el perfil multidimensional** indica que el maestro reserva un tiempo específico para trabajar actividades de conocimiento y reconocimiento de letras y de relación letra sonido, trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula. Para observar cómo progresa el alumno en la lectura, evalúan la exactitud y ritmo, deciden qué enseñar en función de las experiencias que aportan los alumnos y utilizan materiales de diferente índole, ya sean, cartas, libros de cuentos, etc...

Los mismos autores, Tolchinsky y Ríos (2009) también analizaron la relación entre lo que dicen que hacen los maestros (2250), la práctica docente (N=2) y los conocimientos de los alumnos (N=814). A través de un diario de campo, analizaron las prácticas de dos docentes en el aula. Finalmente, para averiguar los conocimientos de los alumnos, utilizaron la entrevista con el fin de evaluar su rendimiento a la hora de: definir determinadas palabras, segmentar, conocer de los nombres y sonidos de las letras, reconocer las palabras, escribirlas y medir su familiaridad con los textos. Los resultados mostraron la siguiente distribución: instruccional (33,87%), situacional (37,06%) y multidimensional (29,06 %). También, encontraron que el 30 % de los niños eran capaces de reconocer palabras desconocidas y no parecían tener dificultades para dominar el código. En relación a las prácticas de enseñanza encontraron que los maestros utilizaban básicamente una enseñanza explícita, precoz y sistemática.

Así también, Barragán y Medina (2008), analizaron cuales eran las prácticas que decían utilizar los docentes a través de cuestionarios. Encontraron diferencias significativas en función del perfil y el nivel educativo. Así, los profesores de Educación Infantil mostraron un mejor perfil de prácticas situacionales (50%) frente a los docentes de Educación Primaria que mostraron un perfil de prácticas instruccionales (70%). Los autores de esta investigación piensan que tales diferencias pueden ser debidas a las concepciones, a las creencias del profesorado en función del curso, a la formación recibida o incluso a la normativa que se regula en el currículo. Posteriormente, analizaron el perfil de prácticas en función de la zona geográfica, encontrando que los maestros que realizaron mayor número de prácticas situacionales fueron los de Euskadi, seguido de los docentes de Almería, Cantabria, Cataluña, y la comunidad de Madrid (más del 50%). Cataluña y Cantabria mostraron una menor

frecuencia de prácticas instruccionales (menos del 20%), sin embargo los maestros de León y Asturias utilizaron con mayor frecuencia tales prácticas (más del 55%). Los mismos autores, también observaron lo que ocurría en 6 aulas de Educación Infantil de Almería, con el fin de averiguar cómo eran las prácticas de los docentes en función del perfil analizado previamente. Los resultados mostraron que las prácticas se diferenciaban principalmente en función de la organización del aula, así como en el tipo y uso de materiales presentes en las clases. En las aulas en las que se llevaron a cabo prácticas situacionales, se observó que los docentes utilizaron un espacio con material escrito, cuentos, enciclopedias, libros diversos, diccionarios, periódicos, folletos... Asimismo, utilizaron material impreso repartido por todo el aula con el fin de nombrar objetos, días de la semana. Agruparon a los niños en pequeños grupos y en parejas. Respecto a los docentes con un perfil instruccional se observó que utilizaron poco material para la lectura y escritura. Finalmente, en los docentes que mostraron un perfil multidimensional se observó que utilizaron libros de lectoescritura y manuales de lectura. En estos dos últimos perfiles los docentes agruparon a sus alumnos en gran grupo y de forma individual.

En otro estudio llevado a cabo por Ríos, Fernández y Gallardo (2010) demostraron la relación entre los conocimientos aprendidos y las prácticas de enseñanza de la lectura de dos docentes de Educación Infantil. Encontraron que los contenidos trabajados por el docente con un perfil situacional fueron: función de la lectura y escritura, identificación de palabras en la lectura, nombres y valor sonoro de las letras. El docente con perfil instruccional utilizó: la identificación de palabras y la lectura de palabras.

El *Center for the Improvement for Early Reading Achievement* (CIERA, 2001) examinó las creencias y las prácticas de 250 profesores de Educación Infantil. Sus resultados mostraron una relación entre las creencias (basadas en la importancia del desarrollo del conocimiento alfabético, del conocimiento de la palabra o de una historia y del lenguaje oral) y las prácticas. Las diferencias en relación a las creencias, se encontraron en función de la etnia de los docentes, así los profesores afroamericanos tendían a creer que era más importante que el niño aprendiera a leer a través de la enseñanza del alfabeto (v.gr. nombrar letras diciendo sonidos) mientras que los docentes de raza blanca, pensaron que era más importante que los niños aprendieran a leer a partir de la enseñanza de actividades de lenguaje oral (v.gr. responder a una historia o contar una historia a partir de un dibujo). Por otro lado, encontraron diferencias significativas en función de la formación académica recibida, así pues, los docentes con un mayor nivel académico creían que era más importante la enseñanza del lenguaje oral, mientras que los profesores con menor nivel académico no compartían esta misma creencia.

También, el informe presentado por *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, 2009) proporciona información detallada sobre cómo se desarrollan las diferentes variables implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, este informe analizó las creencias de los docentes de Educación Secundaria en varios países. Sus resultados indicaron que la mayoría de los países (Noreste de Europa, Escandinavia, Australia y Corea) mostraron posturas constructivistas ($p < .05$). Los docentes de la rama de Humanidades, presentaron creencias más estructuradas y poco orientadas hacia los estudiantes ($p < .05$), también encontraron diferencias en función de la experiencia docente, por lo que los maestros con más años de experiencia pensaron y llevaron a

cabo prácticas más estructuradas ($p < .05$). Los análisis también revelaron una correlación positiva entre las creencias y prácticas constructivistas en los docentes de los diferentes países ($p < .05$), excepto en Corea, en donde se encontró una escasa relación entre las creencias y prácticas de estilo directo. Finalmente, encontraron que la orientación dependía en gran medida de la calidad del ambiente de aprendizaje y de la satisfacción laboral ($p < .05$).

En otro estudio llevado a cabo por Miglis, van Daal y Dèar (2014) con 90 profesores noruegos. En su investigación, utilizaron un cuestionario de 130 ítems para medir creencias (v.gr. su papel como docentes; el rol de los maestros para enseñar a leer; coherencia con la investigación actual acerca de la importancia de la alfabetización temprana) y prácticas de enseñanza (v.gr. libros, contenidos de los libros, conocimiento alfabético, conciencia fonológica y lectura y escritura). Encontraron que los docentes informaron de creencias moderadamente positivas en cuanto a su papel como profesor en el éxito lector de sus alumnos, además, estuvieron “algo de acuerdo” con la idea de que la investigación ha encontrado que la alfabetización temprana es necesaria. Estas creencias no se relacionaron con sus prácticas, ya que el tiempo dedicado a esta instrucción fue mínimo. Sin embargo, encontraron que la práctica más utilizada fue la lectura compartida y lectura en voz alta durante 10 minutos al día (29,3%). Existen otras investigaciones que tampoco han encontrado una relación entre estas dos variables (Charlesworth et al., 1991, 1993; Duffy, 1981; Hart et al., 1998; Kagan y Smith, 1988; Levitt, 2001; Lieber et al., 1998; McMullen, 1999; Richardson et al., 1991; Smith y Shepard, 1988; Stipek y Byler, 1997; Vartuli, 1999; Wilcox-Herzog, 2002). Así por ejemplo, Pérez, (2013) contó con la colaboración de dos maestras, analizó las entrevistas y observó sus prácticas en el aula. Sus resultados revelaron que no existía relación entre pensamiento y acción.

Pero, ¿qué soluciones se ofrecen para la modificación de las creencias de los docentes? La formación se muestra como alternativa. En un metaanálisis llevado a cabo por Risko et al (2008) seleccionaron a partir de un método inductivo 82 trabajos empíricos realizados en los Estados Unidos, en donde se analizaban las teorías implícitas de los profesores en relación a la lectura y la enseñanza de la lectura, antes y después de realizar cursos de formación. Así pues, encontró que la mayoría de los profesores alinearon sus creencias después de recibir la formación sobre métodos de lectura. Encontraron que de todos los trabajos revisados que un 43% se basaba en analizar las teorías cognitivas, un 30% la teoría sociocultural y un 26% la teoría constructivista. La formación, se basaba en utilizar el modelado para corregir los errores en lectura, utilizar estrategias de lectura para enseñar y guiar a sus alumnos, el modelado, enseñar a sus estudiantes cómo modelar la lectura en voz alta, llevar a cabo sesiones de discusión con los futuros maestros sobre cómo enseñar a leer a sus alumnos, o reflexionar y participar en debates con el fin de propiciar el cambio de creencias de los futuros maestros (Linek, Sampson, Raine, Klakamp y Smith, 2006; Stevens, 2006).

Este metaanálisis proporciona una información clara de cómo los profesores piensan acerca de la enseñanza de la lectura y de cómo la formación podría ser el impulsor central para el cambio de creencias.

5. La formación del profesorado como alternativa.

Muchos maestros suelen manifestar que sus estudiantes presentan bajas competencias y se plantean si su forma de enseñar es adecuada (Fuguet, 2005; Hall, 2005). Joshi et al. (2009) encontraron que la formación que reciben los maestros es inadecuada debido a que, los libros de texto y los cursos en educación reflejan supersticiones, anécdotas y creencias no basadas en lo que prescribe la investigación

científica. La investigación también ha encontrado que los maestros no utilizan adecuadamente las prácticas basadas en la evidencia científica (Foorman y Moats, 2004; Moats y Foorman, 2003; Moats, 2009). Incluso puede ocurrir si el ambiente de aprendizaje es eficaz, que sólo un pequeño porcentaje de alumnos pueda llegar a presentar dificultades para aprender a leer (Cunningham y Zibulsky, 2009).

Pero, ¿los docentes suelen formarse para recibir las herramientas necesarias sobre cómo enseñar a leer? Para averiguarlo, PIRSL (2006) llevó a cabo un estudio, en donde analizaron el porcentaje de alumnos cuyos profesores recibieron una formación inicial con énfasis en la lectura. Encontraron que los países que obtuvieron puntuaciones significativas ($p < .05$) y superiores a la media fueron: Bulgaria (54,9%), Eslovaquia (35,1%), Lituania (52,8), Luxemburgo (41,4%) y Noruega (49,5%). Sin embargo, España obtuvo una puntuación más baja en relación a dichos países (20,2%). Además, analizaron la duración de las prácticas de los profesores en formación en los diferentes países de la UE (Eurydice, 2011). Los resultados señalaron que en España el número de horas en los centros educativos era a elección de cada Universidad. Sin embargo, se observó que el país con mayor número de horas de formación del profesorado de Educación Primaria en grado o máster fue Austria (900) y Bélgica (600). Eurydice (2011) también examinó la existencia de exámenes que evaluaran las destrezas lectoras de los futuros docentes. Encontraron que en España, las únicas pruebas encontradas fueron las de acceso a la Universidad y evaluaron: comprensión, resumen y comentario de texto.

La actualización de conocimientos acordes a lo que prescribe la investigación se plantea como alternativa para que el profesorado se especialice en la enseñanza de la lectura, ya que la calidad docente es uno de los principales factores que determinan el

éxito académico de los estudiantes (Comisión Europea, 2008). Diversos organismos (Eurydice, 2011; IDA, 2003; IRA, 2007; TALIS, 2009) apuestan por la formación continuada del profesorado y el reciclaje de contenidos sobre qué enseñar y cómo enseñar.

Algunos estudios (Darling-Hammond, 2000; Ferguson, 1991; Myrberg, 2007) se han centrado en analizar la importancia de la formación del docente en lectura, incluso se ha empezado a optar por la formación on-line (Costi, Passerino, Carnero y Geller, 2005) ya que es un pilar importante para el éxito, la integración y la sostenibilidad en la educación (Culp, Honey y Mandinach, 2003; Haydon y Barton, 2007; Somekh, 2008). Además, se ha encontrado que la experiencia con estos recursos ejerce un papel fundamental, ya que favorece la actitud positiva del profesorado e incluso la confianza en el uso de estas herramientas para la educación (BECTA, 2009). El impacto de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo hace que los docentes tengan que aprender su manejo. Ya en el último documento elaborado por la Unesco (2008), se establecen las normas sobre las competencias en TIC para los docentes (NUCTICD) combinando los tres enfoques de la reforma de educación, tales como: nociones básicas de tecnología, profundización y creación de conocimientos junto con los seis componentes del sistema educativo: política, plan de estudios, pedagogía, TIC, organización y formación de docentes.

La *International Reading Association* (IRA) seleccionó los cursos de formación específica en la enseñanza de la lectura de mayor calidad de las universidades estadounidenses. Para ello, realizaron el seguimiento de 101 graduados durante tres años, haciendo observaciones de su práctica y midiendo la calidad de la enseñanza-

aprendizaje en sus clases. Los resultados concluyeron que es importante fomentar los siguientes aspectos: a) que el docente aprenda los fundamentos sobre la investigación y la teoría sobre el desarrollo del lenguaje y la lectura; b) que aprendan qué estrategias utilizar en el aula para enseñar palabras, vocabulario, comprensión de textos y fluidez; c) enseñar a los profesores a utilizar herramientas para trabajar conjuntamente la lectura y la escritura; d) que el profesor sepa cuáles son las mejores estrategias para enseñar a leer y qué materiales utilizar; e) que el profesor maneje las diferentes técnicas para la evaluación del alumnado; f) que exista un buen equilibrio entre la teoría y la práctica (Darling-Hammond, 2000; Garbe et. al, 2009) y g) que el docente maneje las nuevas tecnologías.

Así también, el Grupo Americano para el Estudio de la lectura (RAND, 2002) propone como prácticas eficaces: a) la realización de preguntas más complejas que ayuden al alumnado a realizar inferencias y reflexiones más elaboradas; b) ayudar a los lectores a establecer relaciones entre los textos y sus conocimientos previos que pueden contener experiencias de su vida cotidiana y c) proporcionar a los alumnos materiales para leer con un nivel de dificultad adecuado y desde una orientación práctica.

El estudio Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, 2009) llevó a cabo un análisis sobre el índice de participación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, la duración de la formación, tipo de cursos a los que asistía el profesorado y el impacto de los mismos. En primer lugar, encontraron que de todos los países de la UE, tan solo el 9% del profesorado enseñaban únicamente lectura o escritura; el 17% impartían más de una asignatura en el centro escolar donde trabajaban. Concluyeron que al menos el 90% de los docentes de los países miembros asistió por lo menos a una actividad de formación en el último año. Estas actividades podían ser

cursos, conferencias, programas de observaciones, cualificación, trabajo en red, investigación y tutorías. Los resultados indicaron que en España el porcentaje de asistencia obligatoria (13.9%) y voluntaria (12,4%) fue uno de los mayores (26.3%) al resto de la UE, debido principalmente a la recompensa económica y profesional de los mismos. En TALIS (2013) se encontró que tan solo un 44% declaró haber recibido formación práctica respecto a las materias que enseñan.

En cuanto a las principales medidas que se están llevando a cabo en estos momentos, podemos citar a la International Dyslexia Association (IDA, 2010) que establece una serie de requisitos que deben incluir los cursos de formación específicos sobre la enseñanza de la lectura. Su principal objetivo se centra en la promoción del éxito lector, y la ayuda al profesorado en la identificación de niños en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje. Estos criterios son: 1) conocimiento y práctica de conceptos básicos sobre el lenguaje oral y escrito; 2) estructura del lenguaje (fonología, fonética y reconocimiento de palabras, lectura fluida y automática de textos, vocabulario, escritura a mano, deletreo y expresión escrita); 3) conocimiento de la dislexia y otros trastornos del aprendizaje y 4) interpretar y administrar pruebas de evaluación para planificar la enseñanza. En este sentido, han surgido nuevas titulaciones que pretenden responder a las necesidades de los maestros, el *Diploma de Especialización en la Enseñanza de la lectura* (DIPELEC) impartido en la Universidad de la Laguna se ha diseñado siguiendo las directrices y prescripciones de la investigación científica (<http://www.ull.es/view/titulospropios/enlectura/Inicio/es>) con el objetivo principal de hacer llegar a los maestros de Educación Infantil, Educación Primaria y el profesorado especialista y de apoyo educativo, los últimos avances en la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

6. Análisis de las prácticas de enseñanza de la lectura y discurso del docente.

Para analizar las prácticas de enseñanza de la lectura, creemos pertinente la utilización de la metodología observacional, porque nos permite conocer cómo enseñan a leer los maestros en su contexto natural. También, nos permite interpretar el significado de la realidad que observamos, a través de un registro objetivo, sistemático y específico (Anguera, 1990).

6.1. Metodología Observacional

El proceso que se lleva a cabo en metodología observacional se centra en la consecución de una serie de pasos (ver figura 11) que discurren entre lo cualitativo (planteamiento del problema, diseño observacional, la construcción de la herramienta de observación) y lo cuantitativo (muestreo observacional, control de la calidad del dato y análisis de los datos (ver para revisión, Anguera, 2011):

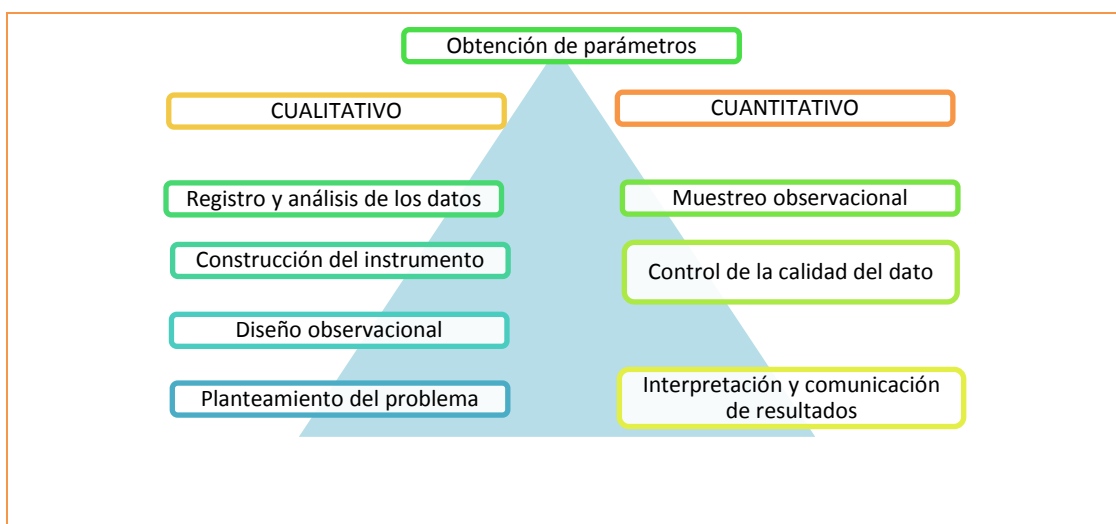


Figura 11. Proceso de la metodología observacional (adaptado de Anguera, 2011)

En cuanto a los diseños observacionales, se configuran a partir de tres criterios claves (Anguera, Blanco y Losada, 2011), tales como: unidades del estudio, temporalidad y dimensionalidad. Las **unidades del estudio**: cuando solamente actúa

una unidad (formada por un participante, una diada o varios que se integran en una única unidad), hablamos de un estudio **ideográfico**. Si por el contrario, nos interesa conocer un conjunto de unidades y su estudio independiente, hablamos de un estudio **nomotético**. La **temporalidad**: hace referencia a si una investigación se lleva a cabo en un momento determinado (**puntual**), o por el contrario nos interesa conocer cómo determinadas conductas o situaciones ocurren a lo largo de una continuidad temporal (de **seguimiento**). La **dimensionalidad**: se refiere a las dimensiones que se generan al registrar la conducta de un sujeto. Podemos hablar de unidimensionalidad, cuando se registra una sola dimensión (v.gr. lectura) de respuesta, mientras que hablamos de multidimensionalidad cuando se tiene en cuenta más de una dimensión (v.gr. conciencia fonológica, conocimiento alfabético) de respuesta del sujeto. La relación entre estos criterios permite establecer ocho diseños observacionales (ver tabla 2).

Tabla 2. Diseños observacionales (Anguera, Blanco y Losada, 2011)

Criterio Unidades del estudio	Criterio Temporalidad	Criterio Dimensionalidad
Ideográfico	Puntual	Unidimensional
	Puntual	Multidimensional
	Seguimiento	Unidimensional
	Seguimiento	Multidimensional
Nomotético	Puntual	Unidimensional
	Puntual	Multidimensional
	Seguimiento	Unidimensional
	Seguimiento	Multidimensional

6.2. Análisis de contenido

En relación al estudio del discurso de los docentes, se presenta como propuesta el análisis de contenido. Consiste en un conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objetivo analizar el discurso, elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Raigada, 2002).

El procedimiento para llevar a cabo el análisis de contenido, consiste en una serie de pasos y/o técnicas generales, (Gómez, 2000; Landry, 1998; L'Écuyer, 1990; Mayer y Quillet, 1999) tales como (ver figura 12): 1) **el análisis previo o la lectura de documentos**. Hace referencia a la lectura repetida del material del que se dispone. Esto permite al investigador: la selección de los documentos para someter al análisis, la formulación de las hipótesis y los objetivos, y la determinación de indicadores sobre los cuales se apoyará la interpretación final; 2) **la preparación del material**. Los documentos deben ser desglosados en unidades de significación (tema, palabra, concepto), que son luego clasificadas en categorías bien definidas. Posteriormente, es necesario tener en cuenta: la transcripción de la información y la selección del método de análisis (tradicional o a través de programa informático); 3) **la selección de la unidad de análisis**. La unidad de análisis refiere al espacio y el tiempo en los cuales se retendrá la ocurrencia de los elementos de investigación (número de apariciones por página o por texto, por párrafo); 4) **la explotación de los resultados** (análisis cuantitativo y/o análisis cualitativo). Si las diferentes operaciones del análisis previo

han sido cuidadosamente cumplidas, la fase de análisis propiamente dicha no es más que la administración sistemática de las decisiones tomadas.

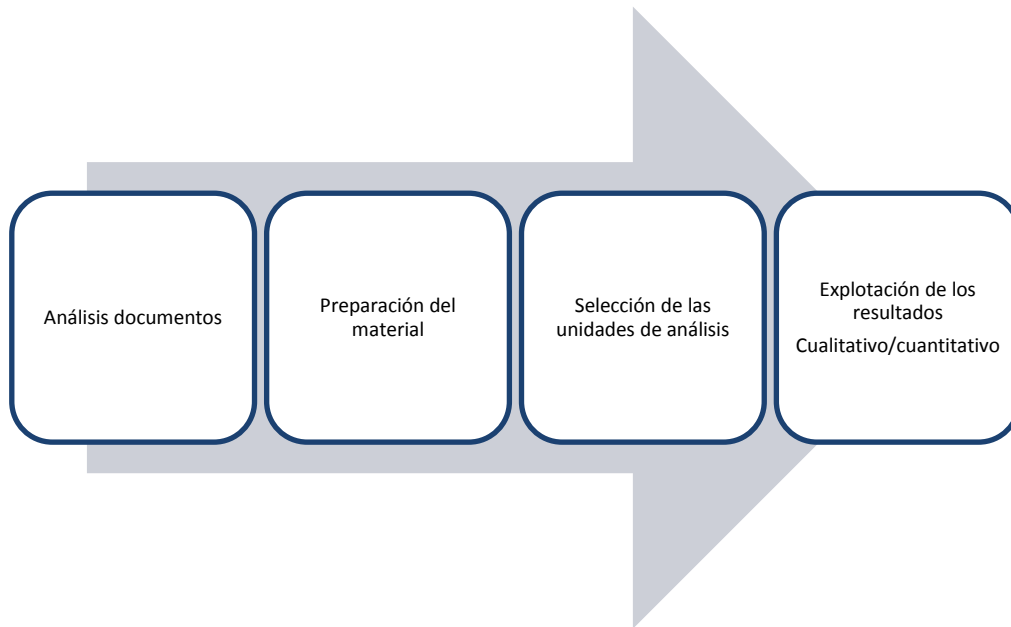


Figura 12. Resumen de las técnicas a utilizar en el análisis de contenido.

6.3. Triangulación: Mixed Methods.

El trabajo que aquí se presenta, pretende realizar un recorrido en el que se encuentran inmersas múltiples variables, tales como: las creencias, las prácticas de los docentes y su discurso. Nos interesa conocer cómo se relacionan estas variables, así como integrar y complementar toda la información extraída en cada estudio. Para ello, hemos empleado los “Mixed Methods”, consistentes en la utilización e **integración de múltiples métodos** de investigación, tanto los de carácter cualitativo (inductivos), como los cuantitativos (deductivos), integrándolos en un mismo diseño, para tratar de responder a un mismo problema de investigación (Anguera, Camerino, Castañer y Sánchez, 2014; Castañer, Camerino y Anguera, 2013; Creswell y Plano Clark, 2007; Creswell, 2014; Morse, 2003; Tashakkori y Teddli, 2003; Teddlie y Tashakkori, 2006). Los primeros se caracterizan porque proporcionan información detallada del contexto,

favorecen la comprensión de conceptos, son capaces de explicar cómo y por qué funcionan los fenómenos. Los segundos, tienen el potencial necesario para proporcionar evidencia, ayudan a esclarecer la causa y efecto, se utilizan procedimientos eficientes de recolección de datos, con la posibilidad de replicar y generalizar resultados, así como, permitir la comparación de grupos (National Institute of Health, 2011). Las principales **ventajas** de la utilización de esta metodología, incluyen: a) integración de múltiples perspectivas teóricas; b) visión de la problemática desde una múltiples perspectivas, lo que permite enriquecer la búsqueda de soluciones; c) permite comparar, validar, o triangular los resultados; d) proporciona una visión del contexto o permite examinar los procesos y/o experiencias junto con los resultados (Clark, 2010).

En este sentido, nuestra investigación pretende llevar a cabo la complementación de ambos paradigmas, a través de la triangulación. Así, en el **primer estudio**, a través de la metodología cuantitativa, se elabora y aplica el cuestionario atribucional. En el **segundo estudio**, a través de metodología observacional, se recogen datos para la elaboración del instrumento de observación (cualitativo), también se registran y codifican dichos datos (cuantitativa). Finalmente, en el **tercer estudio**, a través del análisis de contenido de las entrevistas a los docentes se utiliza el método inductivo. La integración de ambos paradigmas puede suponer un importante beneficio ya que nos ofrecen diferentes puntos de vista (Acevedo, 2011; Anguera, 2011; Anguera et al., 2014; Rivera, Trigueros y Pavesio, 2003; Sautu, 2003) e incluso, nos puede ayudar a interpretar y comprender los resultados de los datos cuantitativos (Lázaro, Marcos y Vegas, 2006). También, la mezcla de ambos atributos nos permite atender mejor a las exigencias del problema (Anguera, 1986).

7. Recapitulación

A través de este capítulo, hemos analizado las principales directrices que estipulan los diferentes documentos estratégicos (v.gr. leyes, decretos) en España (Euridyce, 2011). Así pues, podemos concluir, que las principales recomendaciones para **Educación Infantil** se centran en la enseñanza de: conciencia fonológica, conocimiento e interpretación de la lectura impresa, identificación y reconocimiento de palabras. En **Educación Primaria**, se recomienda enseñar a relacionar los sonidos con las letras, nombrar y pronunciar las letras del alfabeto, usar el conocimiento de letras, sonidos, palabras y combinar letras, comprender que el mismo sonido puede tener diferentes grafías, así como trabajar la fluidez. En ambos ciclos, es necesario trabajar habilidades de comprensión lectora. Pero, a **nivel autonómico**, todo depende de lo establecido en el currículo de cada ciclo. Así, en **Educación Infantil** (BOC; 163 DECRETO 183/2008, de 29 de julio), se establece que es necesario enseñar el lenguaje oral y acercar al niño a la lectura impresa a través de la lectura de cuentos, así como partir de un modelo global (v.gr. partir de la enseñanza de la frase, palabra, sílaba). Mientras que en **Educación Primaria** (BOC; 156, DECRETO 89/2014, de 1 de agosto), se establece que los profesores deben enseñar estrategias de comprensión lectora, lectura fluida con la entonación adecuada y prácticas socioculturales, en donde la lectura se comparta en el ámbito familiar. Estos documentos aluden al qué enseñar, pero lo cierto es que no se especifica cómo el profesor puede llevar a cabo prácticas de enseñanza eficaces, prescritas por la investigación, de hecho, se observa que en estos documentos no se alude a la totalidad de las prácticas que predicen el éxito lector de los alumnos, tampoco se menciona cómo planificar la instrucción. Además, se plantea si

estas medidas que guían la enseñanza del docente han logrado el éxito deseado en el rendimiento de los alumnos.

La enseñanza de la lectura debe comenzar desde que el niño nace, ya que existen determinados **predictores** que funcionan como promotores del éxito lector, a través de la enseñanza de habilidades como: trabajar con los sonidos, el nombrado rápido de letras, números y colores, la escritura del nombre propio, la memoria fonológica, el conocimiento de las partes de un cuento, lenguaje oral o el conocimiento de lo impreso (National Institute for Literacy, 2008). La investigación ha demostrado que las prácticas que favorecen el éxito lector son: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión (NRP, 2000). En este sentido, se presentan las principales conclusiones presentadas por el *National Reading Panel* (2000).

Los resultados encontrados en relación a la **conciencia fonológica**, demostraron que esta habilidad es esencial en los primeros años de escolarización del alumno. Así mismo, se encontró que cuando se combinan dos ó más tareas de las actividades de segmentar y omitir, el tamaño del efecto es mucho mayor. Pero la enseñanza de estas habilidades debe durar poco tiempo. La enseñanza de este componente ayuda no sólo a niños que están aprendiendo a leer ($d= 0.93$, $p<.05$) sino también, a niños con riesgo de presentar dificultades de aprendizaje ($d=0.95$, $p<.05$) y a aquellos que presentan dificultades de aprendizaje ($d=0.62$, $p<.05$). Por lo tanto, esta destreza se presenta como predictora del éxito en la lectura (Bravo, 2002; Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Bravo, Villalón y Orellana, 2011; Del Campo, Buchanan, Abbott y Berninger, 2015; Herrera y Defior, 2005; Kjeldsen et al., 2014; Porta, Kraft y Harper, 2010; Suárez, García y Cuetos, 2013).

En cuanto al **conocimiento alfabético**, los resultados demuestran que es mejor cuando se combina la enseñanza del sonido junto a la letra impresa (Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Caravolas, Hulme, y Snowling, 2001; Ehri et al., 2001; Gil et al., 2012; Hatcher et al., 2006; Stevenson, 2004). En cuanto a los programas que utilizan diferentes métodos fónicos para enseñar esta habilidad (v.g. sintéticos, analíticos, deletreo, según el contexto y analogía) todos mostraron ser eficaces.

La **fluidez** es otra habilidad que predice el éxito lector. Así, se demostró que la lectura oral guiada, el uso de las tutorías y la implicación del entorno más cercano del niño influyen positivamente en la lectura rápida ($d=0.50$, $p<.05$). Igualmente, el desarrollo de esta destreza influyó directamente en la comprensión lectora.

Así pues, la enseñanza del **vocabulario** también influyó directamente en la comprensión de los textos. La enseñanza del vocabulario a través del uso de las nuevas tecnologías, la utilización de un método indirecto, la exposición repetida a las palabras y a su significado, así como su enseñanza temprana favoreció el éxito lector y la comprensión lectora (Hirst, 2007; Joshi, 2005; Perfetti, Landi y Oakhill, 2005; Strasser, del Río y Larraín, 2013). En cuanto a la **comprensión**, existen una serie de habilidades que han demostrado ser eficaces, tales como: la comprensión monitorizada, el aprendizaje cooperativo, la utilización de organizadores gráficos y semánticos, las preguntas y respuestas, la generación de preguntas, estructurar una historia y realizar un resumen.

Más adelante se aborda la relación entre creencias y prácticas de enseñanza de la lectura, ya que nos podría ofrecer información sobre cómo piensan los docentes y si sus concepciones acerca de la enseñanza de la lectura están directamente relacionadas o no

con las prácticas que llevan a cabo para enseñar a leer. En primer lugar, porque muchos estudios nos han aportado información sobre la importancia que tienen las creencias en el desempeño de las actividades para enseñar a leer (Berthelsen y Brownlee, 2007; Clark y Peterson, 1986; Dubois, 2002; Granda Vera, 1998; Hayes, 1997; Shavelson y Stern, 1981; Tracey y Mandel, 2012). En segundo lugar, porque la investigación también nos ha aportado información sobre la necesidad de estudiar las prácticas en su contexto habitual para ver qué ocurre realmente. Así, Clark y Peterson (1986) aseguraron que la enseñanza debía estudiarse a través de dos procesos: cognición y acción.

Desde este punto de vista, la mayoría de los estudios (Baumann, Hoffman, Moon, y Duffy-Hester, 1998; Charlesworth, Hart, Burts, y Hernández, 1993;; McMahon, Richmond, y ReevesKazelskis, 1998; Reutzel y Sabey, 1996; Richardson, Anders, Tidwell, y Lloyd, 1991) han demostrado una conexión entre creencias y prácticas. Otros estudios (Cunningham, et al., 2009; Barragán y Medina, 2008; Tolchinsky y Ríos, 2009) se han centrado en el análisis de prácticas en función del tipo de instrucción utilizada por el maestro (v.gr instruccionales, situacionales, multidimensionales). Así, también, se encontraron diferencias en las creencias en función de la etnia y nivel académico de los profesores (CIERA, 2001). Los estudios realizados con muestras mayores, indicaron una correlación positiva entre creencias y prácticas constructivistas (TALIS, 2009). Igualmente, parece que los profesores, hoy en día, parecen mantener posiciones más eclécticas o muestran posturas cognitivas, constructivistas o socioculturales (Risko, et al, 2008). Aunque también, existen investigaciones que no han encontrado una relación entre pensamiento y acción (Charlesworth et al., 1991, 1993; Duffy, 1981; Hart et al., 1998; Kagan y Smith, 1988;

Levitt, 2001; Lieber et al., 1998; McMullen, 1999; Miglis, van Daal y Dèar, 2014; Smith y Shepard, 1988; Stipek y Byler, 1997; Richardson et al., 1991; Vartuli, 1999; Wilcox-Herzog, 2002). Quizás, podrían estar afectando otras variables como: especialidad, experiencia del docente antes y durante la formación, características del centro, la sociedad o la cultura (Quintana,2001).

El profesorado está inmerso en una dinámica de trabajo que le exige respuestas rápidas a las continuas demandas que plantean los escolares en el contexto del aula, y apenas tienen tiempo para pensar en cuestiones tan sutiles como las teorías que subyacen a sus prácticas, confiriéndoles a aquellas un carácter vago y disperso. Es preciso tomar en consideración las distintas teorías existentes acerca de cómo se adquiere la lectura, ya que al pretender estudiar las teorías del profesorado en torno a esta temática, es obvio considerar que en el profesorado también subyacen teorías sobre el desarrollo de la misma (Lyon y Weiser, 2009).

Por ello, 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 docentes ya que con ello se conseguiría que fueran más efectivos en la práctica. Ahora bien, la formación de los docentes debe incluir las prescripciones presentadas por los diferentes organismos (BECTA, 2009; Eurydice, 2011; IDA, 2003; IRA, 2007, RAND, 2002).

En cuanto al análisis de las creencias, prácticas y discurso del docente, se proponen los “Mixed Methods” como estrategia metodológica, ya que permite complementar e integrar toda la información, tanto de corte cuantitativa (v.gr. análisis creencias, prácticas de enseñanza de la lectura) como cualitativa (v.gr. análisis del

discurso) en un mismo diseño (Anguera, Camerino, Castañer y Sánchez, 2014; Castañer, Camerino y Anguera, 2013; Creswell y Plano Clark, 2007; Creswell, 2014; Morse, 2003; Tashakkori y Teddli, 2003; Teddlie y Tashakkori, 2006. A través de la triangulación, se relacionan los resultados y se establecen las conclusiones finales.

Capítulo 3

Planteamiento del problema

Como hemos abordado en la introducción de este trabajo, la lectura sigue siendo una tarea pendiente para los alumnos españoles (PISA, 2012; *National Assessment of Educational Progress*, 2013; PIRLS, 2011). Las principales medidas llevadas a cabo para resolver esta problemática se han centrado básicamente en la modificación de las leyes educativas (v.gr. LOE, LOMCE), pero lo cierto es que esta situación aún no mejora. Es por ello, que nos planteamos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura quizás existen otras variables que pudieran influir en el rendimiento del alumno, entre ellas, las creencias de los docentes y sus prácticas de enseñanza de la lectura.

En relación al pensamiento del profesor, los principales modelos teóricos al respecto, abogan por la participación de diferentes variables tanto de carácter implícito, como explícito. En este sentido, el modelo cognitivo (Clark y Peterson, 1986), recurre a los procesos de planificación, los procesos de toma de decisiones y a las teorías y creencias de los maestros. Sin embargo, el modelo socioconstructivista (Rodrigo et al., 1993) además de reconocer la importancia de los procesos cognitivos, también defiende la participación de la cultura y las experiencias del maestro en la formación de las teorías implícitas. Este modelo explica que para adentrarse en las creencias del maestro, es necesario conocer en primer lugar, si las teorías científicas aprendidas a través de la formación, son conocidas por la población, y en segundo lugar, averiguar el grado de atribución de las teorías sobre la lectura. El primer problema, radica en la forma en la que otras investigaciones han abordado el pensamiento del profesorado. Primero, porque no se han tenido en cuenta todas las teorías científicas existentes acerca del aprendizaje de la lectura (Alba et al., 2008; Jiménez et al., 1997; Linek, et al., 2006; Raine et al., 2003). Un ejemplo claro, lo encontramos en el estudio de Risko et al.

(2008) en el que se realizó un metaanálisis para averiguar qué teorías implícitas sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura atribuían con mayor frecuencia. Así, encontró que se daba mayor peso a la teoría cognitiva (46%), a la teoría sociocultural (30%) y a la constructivista (26%). Siguiendo el modelo propuesto, para realizar un análisis exhaustivo de las creencias de los docentes, es importante abordar todas las variables que los docentes piensan que están implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura (v.gr. refuerzo, madurez del niño; participación familiar; enseñanza del sonido; precocidad lectora; construcción aprendizaje). Segundo, porque en la elaboración de los cuestionarios hasta ahora publicados (Anorve, 2011; Burgess et al., 2001; Hidman y Wasik, 2008; Ulusoy y Dedeoglu, 2011) no se ha tenido en cuenta, tanto el nivel de conocimiento, como el nivel de creencia de los docentes. Es por ello, que la creación de diferentes herramientas que abarquen ambos niveles (tanto aquellas que se encuentran representadas en la mente de los sujetos, como aquellas que los profesores asumen como propias) conforma nuestro principal objetivo.

En relación a los perfiles teóricos, la investigación ha aportado algunas conclusiones. Entre ellas, que los profesores de Infantil piensan que tanto el leguaje, como el desarrollo de habilidades metalingüísticas (Rodríguez et al., 2012) y el desarrollo de la conciencia fonológica (Burgess et al., 2001; Hidman y Wasik, 2008) son esenciales para el aprendizaje de la lectura. En Educación Primaria, se ha demostrado que los profesores mantienen posturas conductistas (Morales, 2002), posturas cognitivas (Draper et al., 2000; Fazio, 2000, 2003), posturas constructivistas, (Anorve, 2011; Linek et al., 2006; Moller y Hug, 2006; Raine et al., 2002 y Theurer, 2002) y posturas psicolingüísticas (Jiménez et al., 1997). Incluso, otras investigaciones nos mostraron que los profesores mantienen posturas eclécticas, (Clemente, 2008; Clemente, et al., 2010; McCarthy y Raphael, 1994; Pang et al., 2003; Pressley, 1999;

Presley et al., 1996; Presley et al., 2001; Rodríguez y Clemente, 2013) es decir, que mantienen una visión mucho más generalizada del aprendizaje de la lectura y creen en los postulados de diversas teorías. En este sentido, teniendo en cuenta, la escasa investigación con maestros españoles, es necesario el abordaje de las teorías científicas e implícitas sobre el tópico que aquí nos ocupa.

En relación a las prácticas de enseñanza de la lectura, una vez examinados los documentos estratégicos (BOC; 163 DECRETO 183/2008, de 29 de julio; BOC; 156, DECRETO 89/2014, de 1 de agosto; Eurydice, 2011) podemos observar que lo que principalmente se recomienda es “qué enseñar”, pero lo cierto es que no se explicita cómo hacerlo. Un ejemplo, es la nueva ley de enseñanza, la LOMCE (BOE; 295 LEY Orgánica, 8/2013, de 9 diciembre de 2013) cuyas premisas principales se centran en el producto y no en el proceso, ya que únicamente se da importancia a la evaluación del alumno, incluso, proporcionando guías sobre cómo hacerlo (INEE, 2014). Ante estos antecedentes, nos planteamos si estas medidas han logrado el éxito deseado, si los docentes llevan a cabo prácticas de enseñanza de la lectura acordes a lo que prescribe la investigación científica, tales como los cinco componentes esenciales, que han demostrado ser eficaces en multitud de estudios (NRP, 2000).

Una vez abordamos el estudio de las creencias y prácticas de los maestros, el análisis de su discurso nos permitirá conocer cuáles son las opiniones de los maestros acerca de determinadas cuestiones sobre la enseñanza y aprendizaje. La entrevista a los docentes, nos permitirá averiguar cuál es su estilo de enseñanza, dedicación, filosofía o nivel de formación. También, cómo es el contexto donde el docente lleva a cabo la instrucción, el tipo de ayuda recibida y la organización del alumnado en el aula. Estos datos podrían reforzar la información obtenida en el cuestionario de creencias.

Asimismo, teniendo en cuenta que muchos estudios afirman la estrecha relación entre pensamiento y prácticas educativas (Alexander y Dochy, 1995; Clandinin y Connelly, 1987; Fang, 1996; Fazio, 2003; Fenstermacher, 1994; Kagan, 1992; Matanzo y Harris, 1999; Pajares, 1992; Stevens, 2002; Theurer, 2002; Webb y Blond, 1995; Wolf et al., 1996), nos interesa conocer si esto puede extrapolarse al ámbito de la lectura. Por ello, se hace necesario abordar tanto el plano cognitivo (pensamiento y reflexión) como el educativo del docente (prácticas educativas). En este sentido, teniendo en cuenta todas estas características, podríamos estar en disposición de plantear nuevos retos educativos, nuevas formas de ver y llevar a cabo la enseñanza de la lectura. En definitiva, mejorar la visión del docente creando programas de formación dirigidos a generar creencias y prácticas más acordes a lo que prescribe la investigación científica.

Por tanto, nos interesa responder a cuestiones como: ¿Cuáles son las creencias de los maestros? ¿Qué actividades utilizan los maestros para enseñar a leer? ¿Podemos afirmar que sus prácticas son acordes a lo que prescribe la investigación científica? ¿Qué opinan los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo es el contexto donde el maestro lleva a cabo su instrucción? ¿Podemos decir que el pensamiento guarda una relación directa con las prácticas y el discurso del docente?

Capítulo 4

Estudio 1

Teorías implícitas sobre el aprendizaje de la lectura

Resumen

El presente estudio tiene como finalidad principal analizar las teorías implícitas de los maestros, para ello debemos adentrarnos tanto en el nivel de conocimiento como en el nivel de creencia (Rodrigo et al., 1993). En primer lugar, hemos llevado a cabo varios análisis que se encuentran estructurados en varias fases. Siguiendo el modelo de Camacho y Correa (1997), en la fase I, se han llevado a cabo análisis exploratorios, a través de una revisión bibliográfica, con el fin de analizar cuáles son las teorías culturales o científicas existentes sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, así como la elaboración de los primeros ítems a través de sesiones de Brainstorming con 16 docentes de Educación Infantil y Primaria. Estos análisis nos permitieron identificar seis teorías científicas (v.g. innatista, maduracionista, conductista, constructivista, sociocultural y psicolingüística) y elaborar los ítems que conformaron el primer cuestionario. En la fase II, contamos con la colaboración de 497 estudiantes, con el fin de adentrarnos en el nivel de conocimiento y analizar cuáles fueron los postulados más conocidos, más característicos de cada teoría. Para ello, elaboramos un cuestionario representacional. Los análisis de tipicidad y polaridad, nos permitieron identificar los ítems más representativos. En la fase III, se elaboró un cuestionario atribucional y a través de la participación de 591 docentes, identificamos cuáles fueron las teorías implícitas que se atribuyeron los maestros. Los resultados nos informaron de la existencia de siete componentes principales: innatista, maduracionista, correctiva, repetitiva, constructivista, sociocultural y psicolingüística, así como de los ítems que más saturaron en cada factor. Finalmente, en la fase IV, contamos con la colaboración de seis maestros de Educación Infantil y Primaria que cumplimentaron el cuestionario de creencias. El objetivo principal se centró en analizar su perfil teórico. Los resultados mostraron los siguientes perfiles predominantes: innatista-correctivo; maduracionista; sociocultural; innatista; psicolingüístico y correctivo-innatista-sociocultural. Asimismo, se encontró que la mayoría de los docentes se atribuyeron en menor medida otras teorías: sociocultural-repetitiva-psicolingüística; psicolingüística; constructivista; correctiva; maduracionista-constructivista.

Palabras clave: nivel de conocimiento, nivel de creencia, cuestionario representacional, cuestionario atribucional, teorías científicas, teorías implícitas.

3.1. Fase 1: Elaboración de los ítems para construir el primer cuestionario representacional.

3.1.1. Objetivos específicos

- Conocer cuáles son las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura existentes hasta la actualidad.
- Elaborar los enunciados que conformarán el primer cuestionario representacional.

3.1.2. Hipótesis

1°.Existen diferentes teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura que sirven de referencia a las diferentes concepciones de los maestros.

2°.Existen ítems representativos de cada teoría científica analizada.

3.1.3. Método

Esta primera fase ha tenido por finalidad estudiar las teorías que sobre el aprendizaje o adquisición de la lectura se han venido generando desde una perspectiva histórica. Esto nos permitió localizar un conjunto de ideas que sirvieron de referencia a las distintas concepciones sobre cómo los niños adquieren la lectura. La mayoría de estas ideas se encuentran en distintos manuales, artículos, revistas... Las teorías identificadas fueron: constructivista, sociocultural, conductista, innatista, maduracionista y psicolingüística o cognitiva. Posteriormente, se llevó a cabo la elaboración de los primeros ítems del cuestionario representacional.

3.1.3.1. Participantes

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 Educación Primaria, con amplia experiencia en la enseñanza de la lectura.

3.1.3.2. Instrumentos y procedimiento

Se llevaron a cabo varias sesiones en las que se plantearon diferentes cuestiones. El moderador comenzaba introduciendo unas “frases de empuje” que representan las distintas teorías epistemológicas (ver anexo) y centraba la discusión en el momento en el que ésta 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 saber todo lo que ustedes han aprendido a través de su propia experiencia. Y, 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 (ver tabla 3).

Tabla 3. Algunas frases de empuje utilizadas en la sesión de Brainstroming.

Frases de empuje
¿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?”.

A continuación, el moderador les comunicaba que, con el fin de comenzar a concretar aún más sobre el tema, les iba a presentar algunas afirmaciones para que entre todos expusieran sus puntos de vista. En este sentido, el moderador comenzaba a introducir las siguientes "frases de empuje" para cada una de las teorías (i.e: cuando enseñamos a un niño o niña a leer debemos partir de sus conocimientos previos; para aprender a leer, el niño o niña debe desarrollar primero la habilidad para reconocer los fonemas del lenguaje oral y no los nombres de la letras, porque cada grafía corresponde a un sonido; los niños descubren precozmente la lectura). 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. Una vez recogida la información de las sesiones de “Brainstorming”, se llevó a cabo una transcripción literal de las aportaciones grabadas. A continuación, se seleccionaron las ideas vertidas por los docentes (ver anexo), se realizó un análisis del contenido, y,

a través de un sistema de expertos, se analizaron las frases más características y prototípicas de cada teoría. Los expertos participantes fueron docentes e investigadores que trabajan en las distintas disciplinas de estudio relacionadas con las diferentes teorías sobre el aprendizaje de la lectura (i.e. psicología, pedagogía y magisterio). Su labor consistió en valorar las ideas de cada profesor y categorizarlas atendiendo a los supuestos y a las teorías científicas existentes.

3.1.4. Resultados

Esta discusión nos permitió extraer los enunciados más representativos de cada teoría (ver tabla 4). Los enunciados relacionados con la construcción del aprendizaje, partir de las experiencias del niño, darse cuenta del error y estimular al niño en el aprendizaje lector se seleccionaron para la teoría constructivista. Los ítems relacionados con el entorno, el ambiente de aprendizaje, la interacción con la familia, escuela y utilización de otros recursos se incluyeron en la teoría sociocultural. Las afirmaciones que trataban acerca de la precocidad lectora se agruparon con la teoría innatista. Se incluyeron en la teoría maduracionista aquellos enunciados que trataban sobre la madurez psicomotriz y la orientación espacial. Las afirmaciones relacionadas con el refuerzo, la motivación, la repetición y corrección se seleccionaron para la teoría conductista. Finalmente, los ítems que trataban sobre el lenguaje oral, la enseñanza del sonido, la fluidez y la comprensión se agruparon en la teoría psicolingüística.

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.

Tabla 4. Enunciados más representativos y seleccionados para cada teoría según juicio de expertos.

Teoría	Enunciado
Teoría constructivista	<p>Para que hayan 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.</p> <p>El niño debe construir su propio aprendizaje de la lectura.</p> <p>En los primeros cursos, mejor que corregir es que ellos descubran el error volviendo a leer.</p> <p>Si el niño descubre el error, no se le olvidará, si se le corrige sistemáticamente no tiene el mismo efecto.</p> <p>Para que el niño afiance el aprendizaje de la lectura es necesario crear espacios y contextos que le estimulen.</p>
Teoría sociocultural	<p>Aunque en el aprendizaje de la lectura se suele hacer más hincapié en la instrucción de habilidades uno no se puede olvidar del entorno.</p> <p>En la interacción entre unos y otros se va mejorando y alcanzando la habilidad lectora.</p> <p>El niño que está en un ambiente donde se le estimula aprende antes que otros donde las condiciones son más desfavorecedoras.</p> <p>Cuando las familias interactúan con los niños se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura.</p> <p>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.</p>
Teoría innatista	<p>Hay niños que precozmente descubren la lectura por sí solos.</p> <p>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.</p> <p>Mientras que el aprendizaje precoz de la lectura sea natural y agradable siempre tendrá muchas ventajas.</p> <p>A los niños entre 3 y 5 años de edad se les puede enseñar a leer de forma relajada sin forzar, y aquellos niños que están preparados lo conseguirán y los que no tardarán un poco más.</p> <p>Hay niños que con 4 años de edad ya leen.</p>
Teoría maduracionista	<p>Para aprender a leer se necesita una determinada madurez psicomotriz.</p> <p>Hay niños que no adquieren la madurez necesaria hasta los 7 años para aprender a leer.</p> <p>Dominar la orientación espacial les va a ayudar en la lectura.</p> <p>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.</p> <p>Lo ideal es que cada niño llegue a leer en su momento.</p>
Teoría conductista	<p>Siempre hay que felicitar al niño cuando está haciendo algo, motivarle en positivo es muy importante porque se crece y trabaja mucho mejor.</p> <p>Los niños tienden a repetir lo que el profesor hace, copiándole.</p> <p>Corregir es ayudarles a que caigan en la cuenta del error que han cometido en la lectura.</p> <p>Hacerles repetir muchas veces las palabras que leen mal es un buen método.</p> <p>Es necesario corregir inmediatamente cuando lo hacen mal en la lectura.</p>
Teoría psicolingüística	<p>Para aprender es necesario empezar por el fonema.</p> <p>La base en Educación Infantil es el lenguaje oral, la técnica de la lectura es algo que viene de forma complementaria después.</p> <p>El niño que maneja mucho vocabulario puede comprender textos adaptados a su edad, cuando ya ha pasado la edad de descifrar signos.</p> <p>En los primeros cursos hay que darle importancia a la fluidez lectora para que los niños comprendan lo que leen.</p> <p>Es esencial trabajar con aquellos fonemas que sean más fáciles de identificar.</p>

3.2. Fase II: Análisis de la tipicidad y polaridad de los enunciados.

3.2.1. Objetivos específicos.

- Determinar en qué medida estas teorías tienen entidad representacional, es decir si las diferentes aportaciones de las corrientes teóricas son conocidas por la población.
- Averiguar qué postulados son los más típicos y característicos de cada teoría de referencia.

3.2.2. Hipótesis

1º. Las teorías científicas (v.gr. conductista, constructivista, maduracionista, innatista, sociocultural y psicolingüística) analizadas en la primera fase, tienen entidad representacional, es decir, son conocidas por la población participante.

2º. Existen ítems que son más típicos y característicos de cada teoría.

3.2.1. Método

Con el fin de comprobar en qué medida las teorías científicas que hemos identificado a través de análisis socio-históricos previos son conocidas por la población (nivel de conocimiento) llevamos a cabo un estudio normativo. Nos interesaba conocer qué ítems se relacionaban con las teorías sobre la enseñanza y aprendizaje lector. Para ello, partimos de los enunciados elaborados en la fase I. Nuestro objetivo se centró en identificar cuáles fueron los ítems más característicos o representativos de cada teoría para una muestra normativa.

3.2.1.1. Participantes

Se seleccionó una muestra de 497 estudiantes de Psicología, Pedagogía y Magisterio en todas sus especialidades.

3.2.1.2. Instrumento y Procedimiento

Utilizamos "**episodios críticos**", los cuales consistieron en un relato descriptivo de situaciones prácticas donde determinados personajes (v.gr. profesores) exponen sus puntos de vista coincidiendo con los de una teoría determinada (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 et al., 1993).

Se elaboraron seis cuadernillos, cada uno de ellos contenía un episodio crítico, con su correspondiente teoría de referencia (ver en anexo los cuestionarios representacionales). También, se utilizó una aplicación vía web, con la misma información, donde los participantes podían acceder para su cumplimentación. En la primera hoja del cuadernillo, los sujetos debían cumplimentar los datos personales. A continuación, se les presentaba el relato. En la tabla 5, se muestra a modo de ejemplo uno de los "episodios críticos" utilizados.

Tabla 5. 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 lo siguiente:

“Los profesores que actúan como personajes en esa escena tienen una concepción determinada sobre cómo los niños aprenden a leer, y usted puede tener posiblemente otra. A continuación, leerá una serie de afirmaciones sobre el aprendizaje de la lectura. Su misión, consistirá en colocarse desde el punto de vista de los personajes de la escena y juzgar el grado de similitud entre cada enunciado verbal y la concepción que sostienen esos profesores respecto a cómo se desarrolla en los niños la lectura”.

A continuación, se les presentaban tres ejemplos acerca de cómo podían responder al cuestionario. Estos ejemplos, se mostraban resueltos para que los sujetos visualizaran la manera de puntuar las frases. Podía tratarse de un caso de similitud alta, intermedia o baja. Cada enunciado verbal, era juzgado de "0" a "10" puntos”:

- a) "0" indicaba que la frase no se correspondía en absoluto con las ideas expresadas por los personajes de la historia.
- b) Una puntuación de "10" indicaba que las frases se correspondían fielmente a las ideas anteriormente señaladas.

- c) 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 (ver anexo).

3.2.2. Resultados

Los datos obtenidos a través del cuestionario normativo fueron sometidos a un análisis de tipicidad y polaridad. En este sentido, calculamos estos índices como lo han hecho otros autores en el ámbito de estudio de las teorías implícitas (Marrero, 1988; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Yanes y Cabrera, 1999; O'Shanahan, 2009). 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 aparecían como representativos de otras. Para cada enunciado se calculó un índice de tipicidad, consistente en hallar la media de puntuaciones obtenidas en el mismo con respecto a una teoría particular. La fórmula aplicada fue la siguiente (ver tabla 6):

Tabla 6. Fórmula utilizada para calcular el índice de tipicidad de cada enunciado (Rodrigo et al., 1993).

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

Notas: TI = Índice de tipicidad del enunciado I.

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.

De esta forma, cada enunciado fue valorado desde una teoría de referencia, recibiendo valores entre 0 y 10. Esta puntuación, nos indicaba si un ítem era más o menos representativo de una teoría en particular. Asimismo, mientras que el **índice de tipicidad** nos informó de la similitud de los enunciados en relación a una teoría, el

índice de polaridad nos indicó, en qué medida los enunciados más típicos de una teoría no aparecían como representativos de otras teorías (**polaridad**). Este índice se calculó a partir de la siguiente fórmula (ver tabla 7):

Tabla 7. Fórmula utilizada para calcular el índice de polaridad de cada ítem (Rodrigo et al., 1993)

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

Notas: 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 obtuvo un valor de polarización con respecto a una teoría de referencia que oscilaba entre -1 y +1. En este caso, podemos decir que:

- 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.
- 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 muestran polaridades próximas a "1",
- b) los enunciados menos típicos presentan polaridades próximas a "-1"

c) los enunciados intermedios (ni muy altos ni muy bajos en tipicidad) presentan polaridades próximas a "0". Estos índices de tipicidad y polaridad fueron calculados a través del programa de aplicaciones estadísticas SPSS.

Los resultados mostraron cuales fueron los ítems más representativos y característicos de cada una de las teorías sobre el aprendizaje de la lectura (ver tabla 8). En el anexo se presentan los índices de tipicidad y polaridad de cada uno de los enunciados.

Tabla 8. Relación de ítems más típicos y representativos de cada una de las teorías.

Teoría	Ítems con mayores índices de tipicidad y polaridad
Teoría constructivista	8,16,23,46,102, 5, 13, 27, 38, 107
Teoría sociocultural	30,50,89,125, 4, 9, 32, 34, 39,45,56, 70,80,100, 106,111, 128, 129.
Teoría innatista	14, 21, 25, 37, 44, 67, 74, 78, 101, 117, 137.
Teoría maduracionista	2, 28, 40, 61, 69, 73, 79, 82, 15, 87, 90, 97, 104, 109, 115, 122, 130, 135.
Teoría conductista	3,6,11,22,29,36,49,55, 103,134, 65, 71, 81, 93, 103, 134, 139.
Teoría psicolingüística	15, 35, 51, 59, 62, 92, 96, 114, 124, 126.

Con el fin de comprobar la relación existente entre tipicidad y polaridad en cada teoría, analizamos la correlación existente entre las mismas (ver tabla 9).

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-IC5 ($r = .92, p < .01$) 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.

Tabla 9. 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 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

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

Se utilizó también el coeficiente de consistencia interna α de Cronbach para poner a prueba la fiabilidad de los índices de tipicidad y polaridad. Los resultados nos indicaron que las puntuaciones aportadas por los sujetos mostraron índices significativos en cada uno de los cuestionarios que representaron a cada teoría (ver tabla 10):

Tabla 10. Puntuaciones en cada uno de los cuestionarios que representaron a cada teoría.

Teoría	Correlación
Constructivista	$\alpha = .97$
Sociocultural	$\alpha = .97$
Conductista	$\alpha = .95$
Innatista	$\alpha = .96$
Maduracionista	$\alpha = .96$
Psicolingüística	$\alpha = .94$

3.3. Fase III. Elaboración del cuestionario atribucional.

3.3.1. Objetivos específicos

- Elaborar el *Cuestionario de Creencias para el profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria*.
- Conocer la estructura factorial del cuestionario.
- Averiguar qué enunciados representan a las teorías analizadas.

3.3.2. Hipótesis

1º. La estructura representacional coincide con la estructura atribucional, es decir, los maestros se atribuyen las teorías que son conocidas por la población (v.gr. maduracionista, innatista, sociocultural, constructivista, conductista y psicolingüística).

3.3.3. Método

3.3.3.1. Participantes

La muestra de estudio estaba formada por 591 profesores de distintos países iberoamericanos (España, N=101, México, N=145, Guatemala, N=109, Colombia, N=143, Ecuador=93). El 90% eran mujeres y el 10% hombres.

3.3.3.2. Instrumento y procedimiento.

Se seleccionaron aquellos ítems que resultaron obtener los mayores índices de tipicidad y polaridad en la fase II (estudio representacional). Para realizar el cuestionario atribucional, los profesores debían estar inscritos en un programa tutorial para la formación sobre la enseñanza de la lectura “LETRA” (Jiménez et al., 2015) (ver www.programaleta.ull.es). Dentro del contexto del proyecto de investigación

financiado por el Plan Nacional I+D+i ya mencionado anteriormente, se formalizaron convenios con distintas administraciones educativas y universidades del espacio iberoamericano para llevar a cabo esta investigación. Concretamente, se formalizaron convenios de cooperación con el Ministerio de Educación de Guatemala y Universidad del Valle de Guatemala; la Secretaría de Educación Pública de San Luis Potosí y la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en México; la Secretaría de Educación del distrito de Barranquilla y la Universidad del Norte de Colombia; y la Universidad Casa Grande de Guayaquil en Ecuador.

Cuando los participantes recibían el nombre de usuario y contraseña, accedían al sistema tutorial y se les invitaba a cumplimentar el cuestionario antes de la formación. Los sujetos contestaron a un cuestionario atribucional compuesto por 60 ítems, cuyos enunciados se correspondían con los postulados básicos de cada una de las teorías. En este caso, contamos con 10 ítems para cada teoría (6 teorías en total). Como nos interesaba conocer el grado en el que los docentes se atribuían las teorías, los enunciados estaban redactados en términos autorreferenciales (i.e. “Creo que el niño debe construir su propio aprendizaje de la lectura”, “Opino que todos los alumnos necesitan un apoyo del entorno social que complemente el proceso de enseñanza de la lectura”, etc.).

Los profesores podían expresar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert (0 a 10), donde “0” significa que los profesores están completamente en desacuerdo con el enunciado y “10” significa que los profesores están completamente de acuerdo con los enunciados presentados. El alpha de Cronbach fue de 0.88, por lo tanto podemos decir que la escala es fiable.

3.3.4. Resultados

Se calcularon previamente a la extracción de factores las medidas Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de la muestra y la prueba de esfericidad de Bartlett (Test of Sphericity Bartlett, BTS) para asegurar que las características del conjunto de datos eran adecuados para el análisis factorial. El análisis KMO arrojó un índice de 0,861 y una BTS altamente significativa ($\chi^2 = 9554,183$, $gl = 1770$, $p < .001$). Mediante el análisis de componentes principales con rotación varimax, los resultados mostraron una estructura factorial formada por siete factores principales o componentes que en su conjunto explicaron el 40,1% de la varianza total. Cabe destacar que el primero estaba compuesto por variables que explicaron el 10,42% de la varianza, el segundo explicó el 6,32 %, el tercero el 6,1 %, el cuarto el 4,84 %, el quinto el 4,53 %, el sexto el 4,41 %, y el séptimo el 3,47 %.

En el anexo se presenta la matriz factorial rotada según el método varimax en la que aparece el componente extraído, la saturación de cada una de las funciones evaluadas de la prueba, el valor propio, el % de varianza explicada y el % acumulado para cada factor. A la hora de determinar si los pesos factoriales son significativos se suele considerar que estos valores sean mayores de .30, y muy significativos si se aproximan a .50 (Comrey, 1985).

Conforme a estos criterios podemos identificar siete factores o componentes principales tal y como se puede observar en el siguiente gráfico de sedimentación (ver Figura 13).

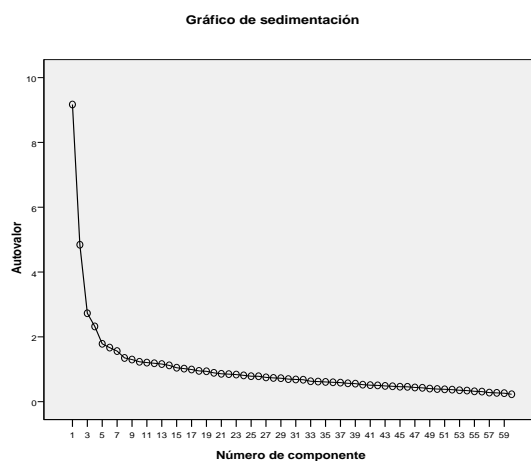


Figura 13. Gráfico de sedimentación

El primer componente extraído que denominamos “**teoría sociocultural**”, se correspondería con una perspectiva social del aprendizaje, donde se enfatiza el papel que juegan los factores familiares y la interacción social en el aprendizaje de la lectura. Como puede apreciarse, en este primer factor saturan aquellos ítems relacionados con el papel que juega la familia y el entorno social (v.gr., “Considero que cuando las familias interactúan con los niños en torno a la lectura se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura” (.752), “Opino que hay que darles a los niños mucha motivación y ofrecerles alternativas nuevas para que se animen con la lectura” (.727), “Opino que además de tener en cuenta los conocimientos previos, es importante también la estimulación en casa para facilitar el aprendizaje de la lectura” (.726), “ Cuando en un colegio hay recursos como la biblioteca en el aula y se hace uso de ella, se está motivando al niño a leer” (.595), “ A mi modo de ver, si el niño ve que el profesor lee libros y cuentos como algo habitual, está demostrando que leer es divertido,

por lo tanto, está despertando el gusto por la lectura en sus alumnos” (.591), “ A mí me parece que el refuerzo positivo siempre viene bien para el aprendizaje de la lectura” (.572), “Pienso que cuando hay diferentes ambientes y recursos se favorece mucho al niño en el aprendizaje de la lectura” (.570), “ Creo que es importante estimular el lenguaje oral antes, durante y después de que se le enseña a leer a un niño” (.541), “ Opino que en la interacción entre unos niños y otros se va mejorando y alcanzando la habilidad lectora “ (.511), “ Para mí, mientras el aprendizaje precoz de la lectura sea natural y agradable, siempre tendrá muchas ventajas” (.492), “Opino que los niños tienden a copiar la entonación del profesor durante la lectura” (.483), “A mí me parece que a los niños les motiva ayudar y ser ayudados por otros niños en las tareas de lectura” (.462), “Yo pienso que cuando los niños están en Educación Infantil son como esponjas, ellos son capaces de aprender a leer con juegos y fácilmente” (.458), etc.). Se trata de un factor que se correspondería con una teoría social del aprendizaje, y cabe señalar que desde esta perspectiva teórica se incluyen la teoría sociolingüística, la teoría del constructivismo social, y la teoría del aprendizaje cognitivo-social (ver para una revisión más exhaustiva, Tracey y Mandel, 2012). Se trata de un factor que, 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. Así, por ejemplo, desde esta perspectiva, 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.

Un segundo factor denominado “**teoría maduracionista**”. Según se desprende de los ítems con mayor saturación, en este factor se enfatiza que los niños necesitan madurar y desarrollar sus habilidades psicomotoras antes de comenzar el proceso formal

de aprendizaje de la lectura (v.gr., “Desde mi punto de vista, la capacidad para aprender a leer del niño está relacionada con su madurez psicomotriz” (.696), “En mi opinión, 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” (.656), “Creo que dominar la orientación espacial les va a ayudar en la lectura” (.611), “Creo que a los niños con poca autonomía motriz les cuesta aprender a leer” (.601), “Para mí, 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” (.485), etc.).

El tercer factor recibe el nombre de **“teoría correctiva”**. Los ítems que saturan en el tercer factor están centrados fundamentalmente en el papel que juega la acción correctiva en el aprendizaje de la lectura (v.gr., “Me parece que en los primeros cursos, sí es necesario corregirles durante la lectura cuando se han equivocado” (.739), “A mi modo de ver hay que corregir a los niños cuando leen mal porque esto les ayuda a mejorar” (.736), “Yo opino que la corrección inmediata es buena para que los niños se expresen bien cuando están leyendo” (.662), “ Considero que corregir es ayudarles a que caigan en la cuenta del error que han cometido en la lectura” (.649), “Creo que cuando se está iniciando la lectura, nuestra labor es intentar que los niños se den cuenta de los errores” (.645), “Considero que es necesario hacerles entender la importancia y utilidad de la lectura cuando se han equivocado” (.614)).

También , un cuarto factor denominado **“teoría repetitiva”** se correspondería con una perspectiva conductista del aprendizaje y los ítems que presentan mayor saturación se refieren al papel que juega la “repetición” en el aprendizaje de la lectura (v.gr., “Me parece que es muy favorecedor el método de repetición para que el niño consiga leer y asimile correctamente” (.762), “Creo que hacerles repetir muchas veces

las palabras que leen mal es un buen método” (.668), “Considero que los niños necesitan ver muchas veces una palabra para leerla de un tirón” (.531),etc...).

En cambio, un quinto factor que denominamos “**teoría innatista**”, estaría enfatizando el polo opuesto ya que se estaría concediendo una mayor importancia a la predisposición innata con la que los niños aprenden a leer. Esta premisa se ve reflejada en aquellos ítems con mayor saturación, donde no sería tan relevante la instrucción, ya que se atribuye en mayor medida que el aprendizaje parece depender más de la existencia de una predisposición innata (v.gr., “Pienso que hay niños que precozmente descubren la lectura por sí solos” (.575), “Pienso que hay niños que pueden empezar a leer precozmente de forma natural porque son más maduros, sin tener que usar un proceso sistemático” (.570), “El proceso de la lectura empieza enseñándole el libro, periódicos, no es necesario instruirles sistemáticamente” (.473), etc.).

El sexto factor que denominamos “**teoría constructivista**” es porque se enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte del individuo (v.gr., “A mi modo de ver en los primeros cursos, mejor que corregir, es que ellos descubran el error volviendo a leer” (.688), “Yo considero que si el niño descubre el error no se le olvidará, en cambio, si se le corrige sistemáticamente no tiene el mismo efecto” (.657), “Me parece que 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” (.636), “Pienso que, cuando se corrige un error, el profesor no lo debe hacer directamente, sino darle pistas al niño de algo que puede estar mal” (.515), “Creo que el niño debe construir su propio aprendizaje de la lectura” (.474)). Por tanto, se atribuye el aprendizaje a un papel más activo por parte del aprendiz y este aprendizaje tiene lugar cuando el individuo ha sido capaz de integrar conocimientos nuevos con el conocimiento que ya posee.

Por último, nos encontramos con un séptimo factor que denominamos “**teoría psicolingüística**” donde se presupone que el aprendiz debe disponer de un desarrollo lingüístico que le permita comprender la lengua oral para poder afrontar posteriormente la lengua escrita (v.gr., “Me parece que es demasiado precipitado aprender a hablar y a leer al mismo tiempo porque los niños están muy inmaduros” (.612), “Creo que 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” (.532), “Opino que aprender a hablar y 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” (.518), etc.).

En la siguiente tabla se presenta un resumen de los ítems que más saturaron en cada una de las teorías analizadas (ver tabla 11).

Tabla 11. Resumen de los ítems que más saturan en cada factor (teoría).

Teoría	Ítems
Sociocultural	14,32,44,38,20,57,42,13,56,22,27,26,40,2
Correctiva	9,15,39,33,3,8
Maduracionista	41,47,35,23,5,25,53,59
Constructivista	6,48,36,54,1
Repetitiva	51,45,60,37,43
Innatista	4,16,30,12
Psicolingüística	17,55,10,11,52,46

A continuación, se calcularon los percentiles para cada uno de los factores extraídos. Para ello, se calcularon previamente las puntuaciones factoriales para cada participante mediante la fórmula que recoge la Tabla 12.

Tabla 12. Fórmula utilizada para calcular las puntuaciones factoriales

$$X_f = \frac{\sum X_i(c_i)}{\sum c_i}$$

Notas:

X_f : es la puntuación factorial

X_i : es la puntuación de cada participante en el ítem i

c_i : es el coeficiente de cada ítem para el factor donde haya sido asignado, según la matriz de coeficientes para el cálculo de puntuaciones factoriales que arroja el análisis de componentes principales

La Tabla 13 recoge el resultado de la baremación para cada uno de los componentes factoriales.

Tabla 13. Baremación en percentiles acerca de las teorías sobre el aprendizaje de la lectura.

		Teoría						
		Sociocultural	Maduracionista	Correctiva	Repetitiva	Innatista	Constructivista	Psicolinguística
N	Válidos	529	529	530	529	529	529	529
	Perdidos	62	62	61	62	62	62	62
	5	8.80	1.63	1.38	-.05	1.53	2.37	-13.58
	10	9.55	3.06	3.05	1.13	2.99	3.44	-7.58
	15	9.86	4.02	4.15	1.76	3.56	4.10	-4.40
	20	10.13	4.52	4.71	2.27	4.21	4.72	-1.92
	25	10.33	4.85	5.20	2.81	4.89	5.12	.07
	30	10.53	5.27	5.55	3.44	5.21	5.50	1.15
	35	10.68	5.56	5.92	3.75	5.53	5.94	2.88
	40	10.83	5.83	6.36	4.17	5.89	6.30	5.00
	45	10.95	6.16	6.60	4.61	6.15	6.70	6.14
	50	11.05	6.51	6.92	4.97	6.46	6.91	7.44
	55	11.16	6.90	7.31	5.27	6.75	7.16	8.72
	60	11.32	7.25	7.61	5.64	7.04	7.46	10.05
	65	11.43	7.57	7.91	6.06	7.35	7.73	11.30
	70	11.60	7.90	8.28	6.73	7.67	7.96	13.06
	75	11.78	8.13	8.68	7.17	7.93	8.14	15.04
	80	11.95	8.50	9.01	7.76	8.33	8.41	17.18
	85	12.05	8.85	9.23	8.34	8.78	8.82	21.09
	90	12.23	9.21	9.58	9.15	9.12	9.15	25.09
95	12.65	9.74	10.11	10.24	10.02	9.55	30.18	
99	13.48	10.57	10.83	12.22	11.58	10.19	36.15	

3.4. Fase IV. Perfil teórico de los docentes.

3.4.1. Objetivos específicos

- Averiguar cuáles son los perfiles teóricos de los docentes de Educación Infantil y Primaria analizados.

3.4.2. Hipótesis

- 1º. Existen diferencias entre los docentes en el perfil teórico atribucional.
- 2º. Los docentes se atribuyen más de una teoría atribucional.

3.4.3. Método

3.4.3.1. Participantes

Contamos con la colaboración de seis docentes con una edad comprendida entre los 25 y 50 años. Los años de experiencia de los maestros rondaban entre los 10 y 35 años. Los maestros pertenecían a diferentes centros de Educación Infantil y Primaria de la isla de Tenerife (CEIP Punta Brava, CEIP Chamberí, CEIP Narciso Brito, CEIP San Matías). Dos de ellos situados en una zona periférica, uno en una zona rural y uno en una zona urbana.

3.4.3.2. Instrumentos y procedimiento.

Se les administró el mismo cuestionario presentado en la fase III de esta investigación. Se les hizo entrega del cuestionario a los docentes y se aclararon las dudas que pudieran presentar al respecto. Una vez cumplimentados los cuestionarios, se procedió al vaciado de los datos y se llevaron a cabo los análisis de datos que pasamos a describir en el siguiente apartado.

3.4.4. Resultados

Con el fin de clasificar a cada docente en función de su perfil atribucional, se procedió a comparar su puntuación factorial en cada una de las teorías en la tabla de percentiles y se determinaron las teorías implícitas que se atribuyeron los docentes (ver tabla 14).

Tabla 14: Percentiles de los profesores en cada teoría.

Profesor	Sociocultural	Maduracionista	Correctiva	Repetición	Innatista	Constructivista	Psicolingüística
F	30	5	90	15	95	35	35
M	70	80	15	60	20	30	50
C	80	5	5	5	20	25	55
I	5	5	25	25	85	45	15
M.C	5	10	65	10	25	25	99
S	75	70	95	25	90	65	40

Para determinar qué teoría se atribuyó el docente de forma predominante se tuvo en cuenta que la puntuación se situara en torno a un percentil ≥ 75 , y para determinar qué teorías se atribuyó en menor medida se tuvo en cuenta que la puntuación en las mismas se situara en torno a un percentil ≥ 50 .

En relación al **profesor F.**, observamos que la teoría que se atribuyó en mayor medida fue la innatista (pc= 95) y la correctiva (pc= 90) (ver figura 14).

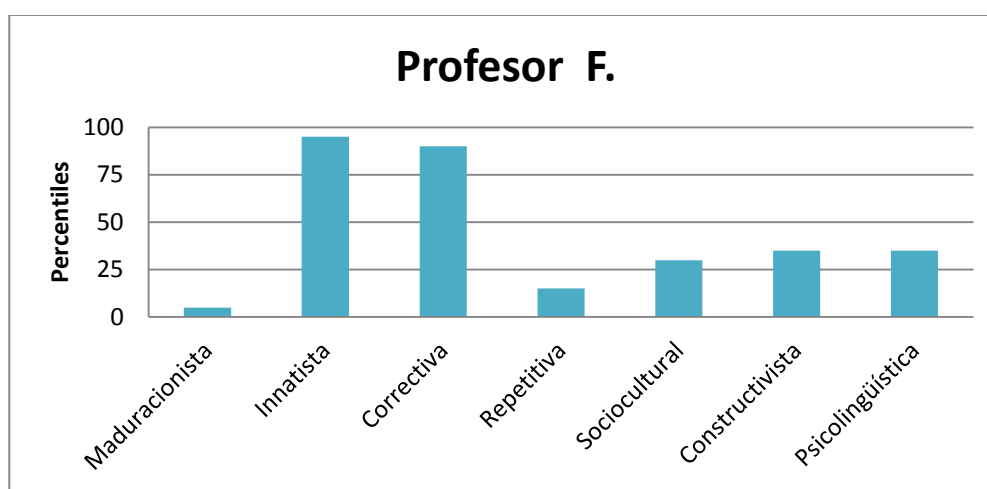


Figura 14. Perfil teórico del profesor F.

El **profesor M.** mostró un perfil atribucional maduracionista ($pc=80$). Con una puntuación algo más baja ($pc=70$), se atribuyó la teoría sociocultural; repetitiva ($pc=60$) y psicolingüística ($pc=50$) (ver figura 15).

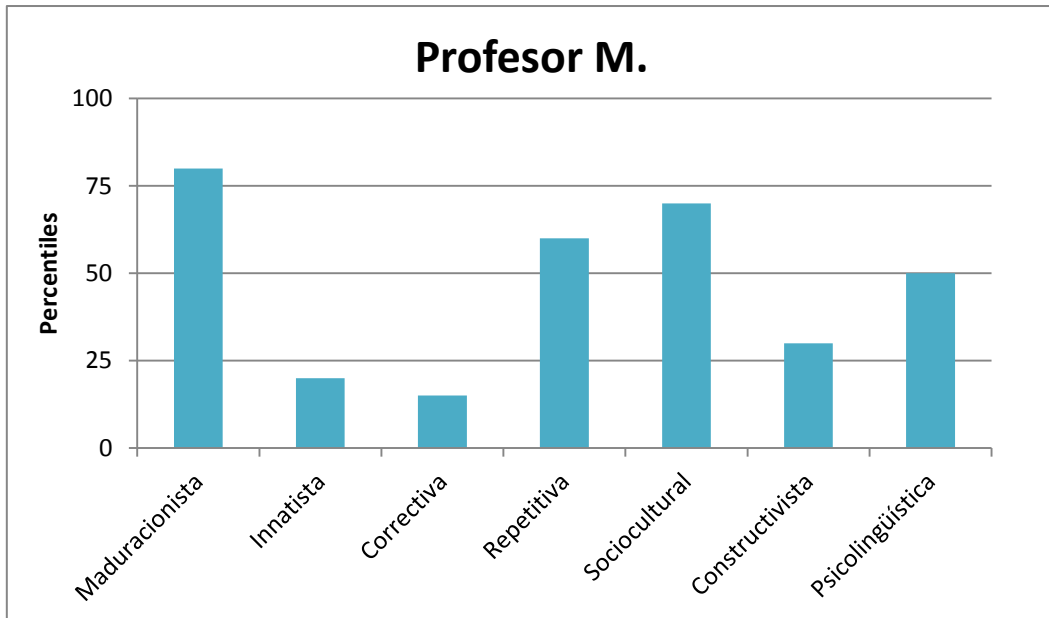


Figura 15. Perfil teórico del profesor M.

El **profesor C.**, se atribuyó un perfil atribucional predominantemente sociocultural ($pc=80$). En menor medida, se atribuyó la teoría psicolingüística ($pc=55$) (ver figura 16).

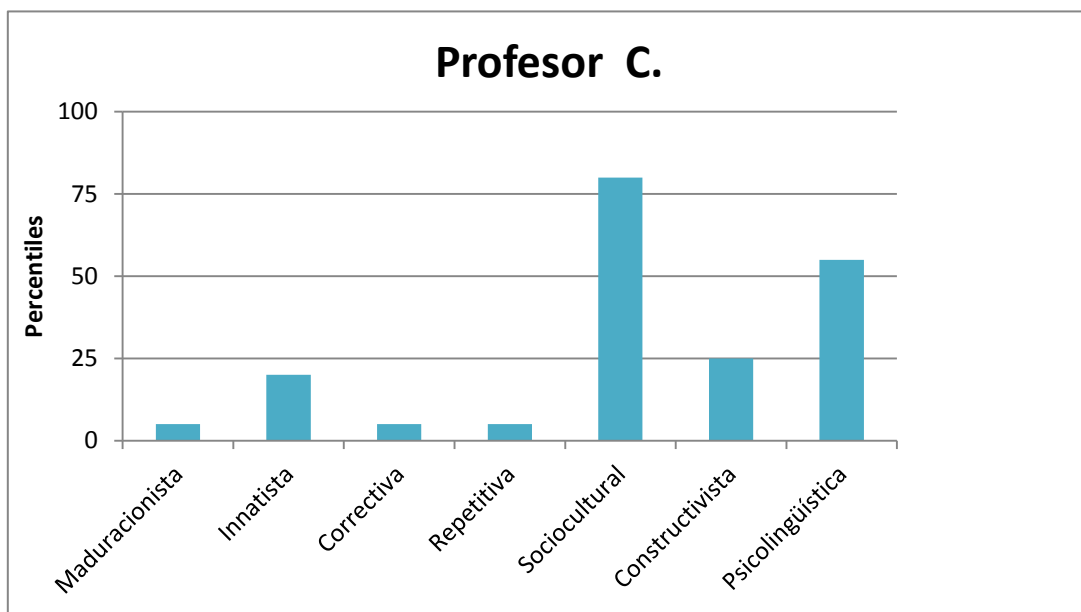


Figura 16. Perfil teórico del profesor C.

El **profesor I.**, presentó un perfil innatista ($pc=85$). Muy cercano al percentil 50, también se atribuyó la teoría constructivista (ver figura 17).

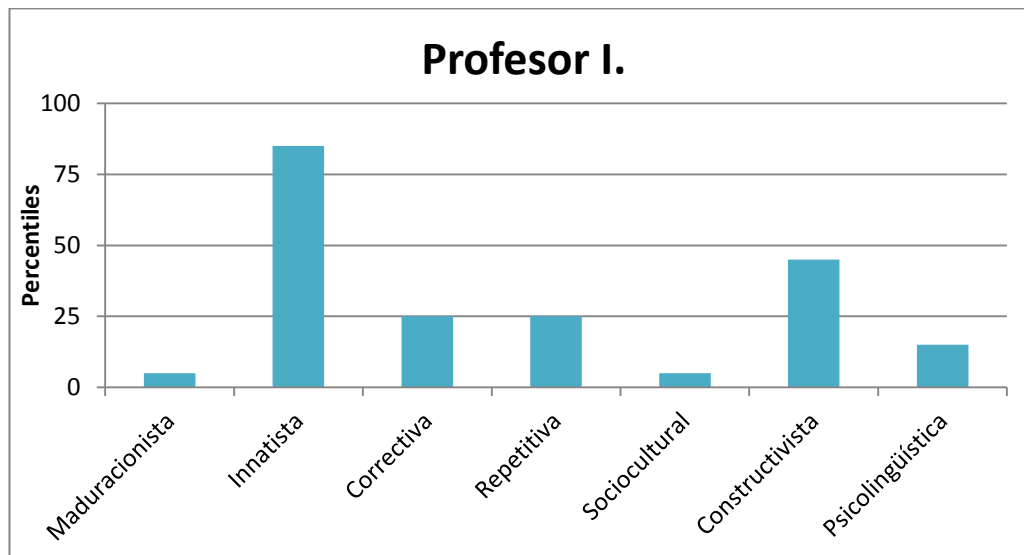


Figura 17. Perfil teórico del profesor I.

El **profesor M.C.** se atribuyó un perfil psicolingüístico ($pc= 99$) y un perfil atribucional correctivo ($pc= 65$) (ver figura 18).

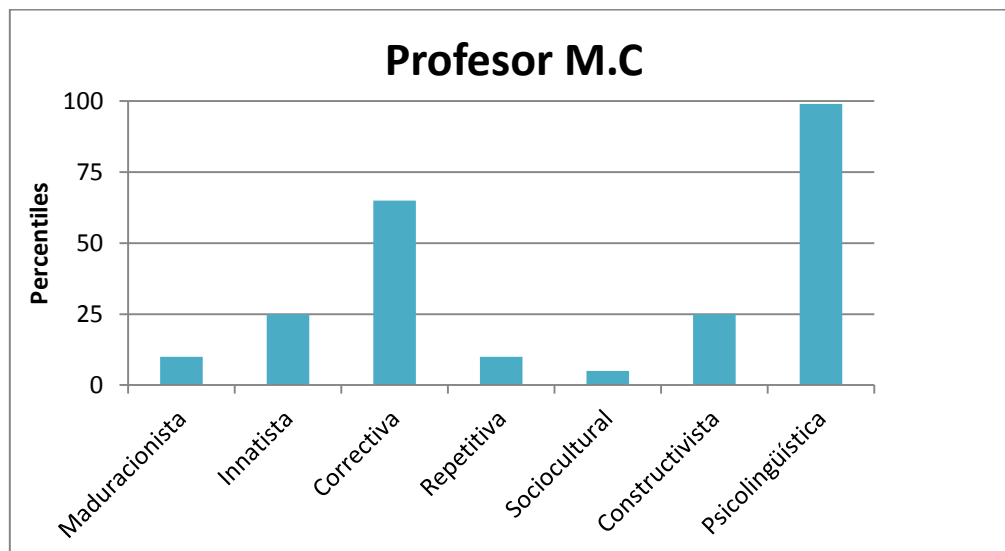


Figura 18. Perfil teórico del profesor M.C.

Finalmente, el **profesor S.**, mostró un perfil atribucional predominantemente correctivo (pc=95); innatista (pc=90) y sociocultural (pc=75). En menor medida: maduracionista (pc= 70) y constructivista (pc= 65) (ver figura 19).

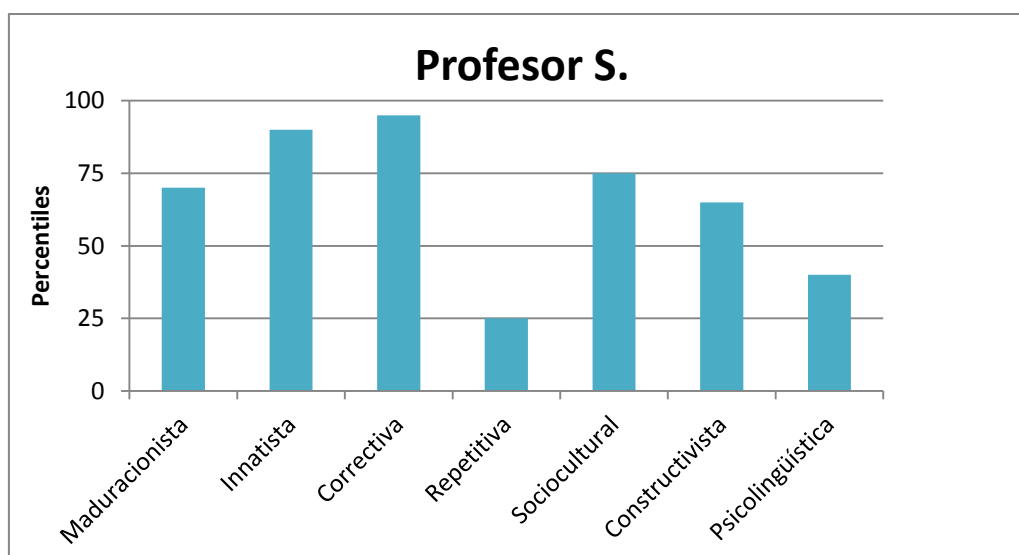


Figura 19. Perfil teórico del profesor S.

A pesar de que todos los docentes se caracterizaron por presentar un perfil atribucional predominante que definió sus creencias, pudimos observar que en menor medida, todos se atribuyeron otras teorías sobre el aprendizaje de la lectura (ver tabla 15).

Tabla 15. Resumen de los perfiles encontrados de cada profesor.

Profesor	Perfil teórico
F.	innatista/ correctivo
M.	maduracionista sociocultural repetición psicolingüístico
C.	sociocultural psicolingüístico
I	Innatista correctivo
M.C	psicolingüístico correctivo
S	correctivo/innatista/ sociocultural maduracionista constructivista

3.5. Discusión y conclusiones

En la **Fase I**, llevamos a cabo un análisis historiográfico a través de la revisión de fuentes bibliográficas. A través de este análisis, identificamos las siguientes teorías: constructivista, sociocultural, conductista, innatista, maduracionista y psicolingüística. Desde el ámbito de la lectura, contamos con algunas revisiones acerca de las teorías sobre el aprendizaje de la lectura que se han desarrollado a lo largo de la historia. Así, la revisión realizada por Tracey y Mandel (2012) incluía las teorías innatistas, maduracionistas, conductistas, constructivistas, socioculturales, psicolingüísticas y neurocientíficas. Estas últimas ya en auge desde hace algunos años. A través de las sesiones de Brainstorming, pudimos 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. 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. Pudimos analizar las aportaciones dadas por los maestros de los distintos centros escolares, proporcionándonos sus opiniones en un lenguaje sencillo.

En la **Fase II**, a través de las aportaciones de los docentes, pudimos elaborar una serie de enunciados que fueron utilizados para crear el cuestionario representacional. Para nuestro conocimiento, no contamos con estudios previos que hayan profundizado en este sentido en las creencias sobre el aprendizaje de la lectura. Se han llevado a cabo otras investigaciones que sí han analizado el nivel representacional de las teorías en el ámbito del lenguaje oral o la enseñanza en general (Marrero, 1993; O’Shanahan, 2009). Así, por ejemplo, O’Shanahan llegó a identificar 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) realizando un análisis historiográfico sobre las teorías relacionadas con la enseñanza del profesorado en el ámbito educativo, llegaría a identificar cinco grandes corrientes pedagógicas: tradicional, activa, crítica, técnica y constructivista. Los resultados de este estudio, nos mostraron que los sujetos analizados fueron capaces de relacionar algunos de los postulados presentados en forma de ítems con su teoría de referencia. Para ello, se llevaron a cabo análisis de tipicidad y polaridad, que nos proporcionó información sobre qué enunciados fueron más o menos típicos y característicos de una teoría, basándonos en los criterios propuestos por Marrero (1988), tipicidad baja (hasta 2.99), media (3.00-4.9) y alta (5-7). En nuestro estudio, se utilizaron en la mayoría de los casos, índices altos en tipicidad ≥ 6 . La selección de los enunciados en base a estos criterios, también nos permitió conformar el cuestionario de creencias.

La importancia del estudio de las teorías y su función representacional 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 un amplio bagaje de teorías implícitas.

En la **fase III**, se aplicó el cuestionario de creencias con la finalidad de analizar la estructura factorial del cuestionario. En primer lugar, mediante análisis de componentes principales se identificaron 7 factores (i.e. innatista, maduracionista, constructivista, sociocultural, psicolingüística, correctiva y repetitiva). Se encontró que muchas de ellas se correspondieron con algunas teorías científicas que fueron identificadas en la fase anterior (i.e., teoría innatista, conductista, maduracionista, constructivista, social y cognitiva). Sin embargo, los hallazgos que hemos obtenido en

el análisis atribucional nos sugirieron que los profesores cuando se atribuyen algunas de estas teorías lo hacen con ciertos matices que pasamos a describir a continuación.

Hemos identificado un primer factor que se correspondería con una teoría social del aprendizaje. Cabe señalar que desde una perspectiva social se incluyen la teoría sociolingüística, la teoría sociocultural, la teoría del constructivismo social, y la teoría del aprendizaje cognitivo-social (ver para una revisión más exhaustiva, Tracey y Mandel, 2012). En nuestro caso, se trata de un factor que estaría más próximo a la “teoría sociocultural”. 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 (Wertsch, 2002), no únicamente con los profesores y en el aula, también a través de su participación en otros espacios educativos, con su implicación en la comunidad y la cultura (Davidson, 2010).

Un segundo factor representa una perspectiva “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. Según se desprende de los ítems con mayor saturación en este factor se enfatiza que los niños necesitan madurar y desarrollar sus habilidades psicomotoras antes de comenzar el proceso formal de aprendizaje de la lectura. 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 que el niño estuviera preparado para ello. Es a partir de los años 50 cuando esta teoría es cuestionada por las teorías conductista y constructivista.

Los dos factores que hemos denominado “teoría correctiva” y “teoría basada en la repetición” se corresponderían con una perspectiva conductista del aprendizaje donde la lectura es vista como una habilidad compuesta de habilidades aisladas que deben ser

reforzadas y corregidas para mejorar el rendimiento. Es decir, se focaliza toda la atención en cómo modificar las conductas de los niños. El docente ejerce como modelo y guía de aprendizaje, por lo que la instrucción debe ser secuenciada en pasos más sencillos. Por tanto, el alumno ejercería un papel menos activo, en el que la corrección de los errores del alumno y la repetición de las lecturas podría modificar y mejorar esta habilidad de manera inmediata. 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).

Según la teoría innatista el ser humano nace con habilidades predeterminadas y aprendidas, y estas premisas aparecen reflejadas en una de las publicaciones que se hiciera popular en los años 70 y que llevaba por título “Cómo enseñar a leer a los bebés” (Doman, 1970). La premisa básica que se deriva de este enfoque es que sería posible el aprendizaje precoz de la lectura. Otros autores, como Cohen (1983, 1989), llegarían a sugerir 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, el juego y los deseos de aprender. Los ítems que saturan en el factor que hemos identificado como “teoría innatista” hacen referencia a esta predisposición innata con la que los niños aprenderían a leer de forma precoz.

El factor que hemos denominado “teoría constructivista” es porque los ítems que saturan hacen referencia a la construcción activa del conocimiento por parte del individuo. El constructivismo es una teoría del aprendizaje que enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte del individuo. 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 proceso de aprendizaje, y la mediación social no constituye un factor

determinante, proceso que en la teoría sociocultural sí es relevante. El docente actúa como facilitador (Solé, 2007) u orientador (Morales, 2002), proporcionándole las pautas necesarias para favorecer su aprendizaje, tanto con ayuda distal como proximal (Reina, 2003).

Por último, nos encontramos con un séptimo factor que denominamos “teoría psicolingüística” donde se presupone que el aprendiz debe disponer de un desarrollo lingüístico que le permita comprender la lengua oral para poder afrontar posteriormente la lengua escrita. Las teorías y modelos basadas en el procesamiento cognitivo han tratado de describir los mecanismos mentales subyacentes 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 y el modelo del doble-déficit de procesamiento (ver Tracey y Mandel, 2012 para una descripción más exhaustiva). 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. Para ello, el lector primero debe identificar la palabra escrita, detectando los signos gráficos y acceder al léxico interno, en el cual se almacenan los conocimientos lexicales, semánticos y sintácticos. El lector accede a esta estructura a través de dos vías (Coltheart, 1978): la primera se encarga de conectar los signos gráficos con el significado, mientras que la otra transforma dichos signos en fonemas, para posteriormente, acceder al significado. 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, favorecerá el aprendizaje de la lectura

(Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Clemente y Domínguez, 1999; Jiménez y O'Shanahan, 2010).

En la **fase IV**, pudimos analizar las creencias de los docentes. Encontramos los siguientes perfiles predominantes: innatista y correctivo (profesor F.); maduracionista, (profesor M.); sociocultural (profesor C.); innatista (profesor I.); psicolingüístico (profesor M.C); correctivo, innatista, sociocultural (profesor S.). Estos resultados nos proporcionan una visión global de que las teorías que más se atribuyen los docentes analizados son la innatista, correctiva y sociocultural y las que menos: la maduracionista y psicolingüística. En este sentido, otros estudios han encontrado que los docentes se atribuyen teorías conductistas (Morales, 2002), cognitivas (Draper, Barksdale-Ladd, y Randencich, 2000; Fazio, 2000, 2003) y constructivistas, (Anorve, 2011; Linek, et al., 2006; Moller y Hug, 2006; Raine et al., 2002 y Theurer, 2002). Pero no debemos perder de vista que todos los docentes se atribuyeron en menor medida otras teorías que no debemos ignorar, tal y cómo otras investigaciones han aportado (Clemente, 2008; Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010; McCarthey y Raphael, 1994; Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil, 2003 y Pressley ,1999; Rodríguez y Clemente, 2013; Presley, Rankin y Yokoi ,1996 y Presley et al., 2001. La aplicación de esta herramienta a muestras mucho más amplias podría ofrecernos una visión más global acerca de cuáles son las creencias de los docentes de Educación Infantil y Primaria sobre cómo los niños aprenden a leer. Incluso, se podría averiguar si existen diferencias en la atribución de las creencias en función del país de procedencia, género, etnia, cultura, años de experiencia, especialidad del docente, formación recibida, tipo de colegio donde trabaja el docente (v.gr. público o privado).

En conjunto, este estudio nos ha permitido elaborar una herramienta que identifica qué teorías sobre el aprendizaje lector se atribuyen los docentes. Este

cuestionario incluye todas las teorías que han surgido hasta la actualidad. Las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento, no recogen en sus cuestionarios todo el elenco de teorías existentes, por lo que otras creencias podrían no ser identificadas. Así por ejemplo, Hidman y Wasik (2008) analizaron las creencias relacionadas únicamente con: la implicación del código, el lenguaje oral, el vocabulario y la utilización de libros de lectura en el aprendizaje lector; Burgess et al. (2001), se centraron en medir las creencias sobre la importancia del conocimiento de la letra y de las palabras. Jiménez, Artiles y Yáñez (1997) identificaron creencias relacionadas con las habilidades del docente, planificación, evaluación y recuperación, clima del aula, organización y funcionamiento del centro. Ulusoy y Dedeoglu (2011) analizaron cómo pensaban los docentes acerca de la importancia de una instrucción de calidad, el aumento de horas de lectura, enseñanza de técnicas de velocidad lectora y establecer hábitos de lectura. O el trabajo de Miglis, van Daal y Dèar (2014) también es una muestra de ello. Finalmente, el metaanálisis llevado a cabo por Risko et al. (2008) proporcionó una visión sobre las teorías más analizadas en la investigación: un 43% la teoría cognitiva, un 30% la teoría sociocultural y un 26 % la teoría constructivista.

Otras investigaciones, sin embargo, han utilizado otras técnicas para identificar las creencias, tales como: la opinión del docente, la observación o el discurso (Anorve, 2011; Morales, 2002; Pérez, 2013; Rodríguez y Clemente, 2013; Rodríguez, Sánchez y Castro, 2012). Atendiendo al modelo de Rodrigo et al. (1993) las teorías implícitas son construcciones sobre la realidad que rodea al docente y dependen de la cultura, las experiencias y procesos cognitivos. Cabe destacar que estas investigaciones se han centrado únicamente en indagar acerca de la experiencia del docente (v.gr. instrucción, interacción con el medio; prácticas realizadas) dejando a un lado el componente cultural

que incluye el conocimiento (v.gr. la información que conoce el maestro sobre las teorías del aprendizaje lector).

Asimismo, debemos ser conscientes de que la sociedad y concretamente la educación y las situaciones de aprendizaje cambian con el tiempo, por lo que pudieran surgir nuevas corrientes teóricas que también deberían tenerse en cuenta para futuras investigaciones a la hora de aplicar la prueba.

Una vez identificadas las creencias de los maestros, nos queda por averiguar cuáles son sus prácticas de enseñanza de la lectura y analizar su discurso. De esta manera, podremos saber qué ocurre en la mente y en la práctica del docente, para así plantear un cambio tanto en el pensamiento como en la forma de abordar la enseñanza.

Capítulo 5

Estudio 2

Las prácticas de enseñanza de la lectura

Resumen

El trabajo que aquí se presenta tiene como objetivo principal analizar cuáles son las prácticas de enseñanza de la lectura de varios docentes de Educación Infantil y Primaria. También, este estudio pretende averiguar si sus prácticas son acordes con lo que prescribe la investigación científica. Para llevar a cabo este trabajo, contamos con la colaboración de seis docentes que fueron grabados mientras enseñaban a leer a sus alumnos. La herramienta de observación utilizada ha sido elaborada *ad hoc* para esta investigación. El instrumento de registro empleado ha sido Match Vision Studio (Perea, Alday y Castellano, 2006). El análisis de los datos se realizó mediante SAS (SAS Institute Inc., 1999), GT versión 2.0 E (Yeswijn, 1996), SPSS y Theme (Magnusson, 1988). Los resultados indicaron que las prácticas que los docentes utilizaron con mayor frecuencia y duración fueron: el feedback (v.gr. corregir al alumno), la instrucción directa (v.gr. lectura individual-grupal; en voz alta-silenciosa; con/sin entonación; fluidez), conocimientos funcionales de lectura (v.gr. resumen; preguntar; ejercicios de comprensión) y uso de recursos didácticos (v.gr. historias, canciones, poesías). Asimismo, a través del análisis de los patrones de conducta (T-patterns) pudimos averiguar cuál fue la secuencia de instrucción de cada uno de los maestros. Este análisis mucho más detallado, nos mostró todo el elenco de actividades que llevó a cabo el docente cuando enseñaba a leer. En relación a si los docentes utilizaron buenas prácticas, podemos concluir que ninguno de los profesores utilizó más del 50% de prácticas basadas en lo que prescribe el *National Reading Panel* (2000). En relación al tiempo de instrucción, ocurrió que todos los profesores dedicaron menos de un 50% a la instrucción de los cinco componentes esenciales, excepto el profesor M.C., que dedicó un 70,31% de su tiempo de clase a enseñar buenas prácticas. También, se encontró que la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético fueron las prácticas menos utilizadas. El análisis de T-patterns nos reveló que el profesor M. fue el único que en su rutina de trabajo llevó a cabo prácticas según lo prescribe la investigación científica.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, lectura, creencias, metodología observacional, profesor, recursos disponibles, perfil teórico, experiencia, enseñanza lectura.

4.1. Objetivos específicos.

- Construir una herramienta de observación.
- Averiguar cuáles son las prácticas de enseñanza de la lectura de los docentes de Educación infantil y Primaria en su contexto natural.
- Saber cuál es su rutina de trabajo y conocer qué actividades utilizan para enseñar a leer.
- Conocer si los docentes utilizan prácticas basadas en la evidencia científica.

4.2. Hipótesis

- 1º. Los docentes utilizan prácticas de enseñanza de la lectura basadas en la evidencia científica.

4.3. Método

En lo que respecta a la metodología observacional propiamente dicha, este diseño (Anguera, Blanco-Villaseñor y Losada, 2001) observacional se caracteriza por ser:

- ✚ Nomotético: ya que contamos con seis profesores de Educación Infantil y Educación Primaria.
- ✚ De seguimiento: se grabaron 42 sesiones durante los meses de diciembre de 2011 y enero de 2012.
- ✚ Multidimensional: la estructura del sistema de observación consta de 14 criterios y 77 categorías que recogen diferentes estrategias sobre la enseñanza de la lectura.

4.3.1. Participantes

Contamos con la colaboración de seis docentes con una edad comprendida entre los 25 y 50 años. Los años de experiencia de los maestros rondaban entre los 10 y 35 años. Los maestros pertenecían a diferentes centros de Educación Infantil y Primaria de la isla de Tenerife (CEIP Punta Brava, CEIP Chamberí, CEIP Narciso Brito, CEIP San Matías). Dos de ellos situados en una zona periférica, uno en una zona rural y uno en una zona urbana. Los criterios de selección se basaron principalmente en que el docente fuera profesor de lenguaje y que en sus clases destinara un tiempo medio de una hora al día a la enseñanza de la lectura.

4.3.2. Instrumentos.

Instrumentos de registro:

- Cuatro cámaras de vídeo digital, cuatro atriles y dos grabadoras.
- Para la observación de las conductas de los docentes, se utilizaron los siguientes soportes:
 - Hardware: dos equipos informáticos completos y dos auriculares.
 - Software: Windows Movie Maker (Microsoft) para la edición de los vídeos.

Para el registro de los datos, se utilizó el programa informático Match Vision 3.0 (Castellano, Perea y Alday, 2006). El análisis de la calidad del dato ha sido realizado mediante el programa Generalizability Study (GT) versión 2.0.E (Ysewijn, 1996) y el paquete estadístico SAS 9.1. Para analizar los patrones de conducta de los docentes, se utilizó el programa Theme (Magnusson, 1988).

- *Herramienta de observación:* se ha realizado un sistema de categorías elaborado “Ad Hoc”. Este instrumento se ha creado a partir de la información procedente de la realidad observada y sustentada en las teorías innatista, maduracionista, conductista,

sociocultural, correctiva, repetitiva y psicolingüística. Estos instrumentos, se caracterizan por ser altamente estructurados y acordes con el problema de investigación previamente definido (Anguera, 1993). Asimismo, se ajusta a los supuestos de exclusividad (v.gr. una conducta no podrá asociarse a dos categorías) y exhaustividad (v.gr. la categoría contempla todas las conductas posibles adscritas a la misma) (Anguera, 1990). Esta herramienta, recoge las prácticas que llevan a cabo los docentes sobre la enseñanza de la lectura y está compuesto por 14 criterios y 77 categorías. A continuación, se presenta el instrumento utilizado en la presente investigación (ver tabla 16). Los acrónimos que se muestran en la siguiente tabla se utilizaron para el registro de las conductas a través del programa Match Vision Studio (Perea, Alday y Castellano, 2006).

Tabla 16. Herramienta de observación sobre las prácticas de enseñanza de la lectura.

Criterios	Categorías	Acrónimos
Conocimiento alfabético	Enseñanza del sonido Enseñanza del nombre de la letra Enseñanza de la regla (con apoyo de la grafía) Enseñanza de la regla (sin apoyo de la grafía)	ES ENL ERAG ERSAG
	Rima unir palabras que tengan la misma rima (las palabras aparecen escritas en cualquier formato: pizarra, cuaderno...)	RP
Conciencia Fonológica	Estimular a que los niños tomen conciencia del sonido (sin apoyo visual)	ECSSV
	Decir palabras que empiecen o contengan un sonido determinado	DPESD
	Separar palabras por silabas	SPS
	Juego Veo - Veo	JVV
	Separa palabras en frase (palmadas o contar)	SPF
	Construir palabras de a través sonidos	CPS
	Rima: decir palabras que tengan la misma terminación (sin apoyo visual de la grafía)	RM
	Decir frase con un sonido o una palabra determinada.	DFSP
Uso de recursos didácticos	Tarjetas alfabéticas	TA
	Historias o cuentos inventados	HCI
	Canciones	CC
	Poesía	PES
	Escritos de distintas fuentes (menú, cartas de los niños)	EDFMC

Tabla 16. Cont.Herramienta de observación sobre las prácticas de enseñanza de la lectura

Uso de recursos didácticos	Uso de textos o cuentos escritos Hacer participar a los niños (corrección de errores, para que se ayuden unos a otros, dramaticen o representen roles) Adivinanzas Uso de metáforas Moralejas	UTCE HPCAD ADZ UM MRA
Conocimientos previos de los niños	Utiliza las palabras que dicen los niños Les pide a los niños que relaten sus experiencias o vivencias previas Repaso de contenidos ya trabajados	UPN LPNEV REPA
Refuerzo	Positivo (verbal o material) Negativo (verbal)	P(VM) NE-VE
Feedback	Corrección de la lectura (pronunciación errónea, desorientación, salto de renglón) Señala donde se ha equivocado Proporciona ejemplos Advertencia de que se ha equivocado (no eso no es así) Revisión y corrección del trabajo que hacen los niños Preguntas El profesor escribe mal la palabra o frase Repetición de la lectura	CLPDS SDSE PEJP AA-NO RCTN PG PEMLP RL
Modelado	La profesora enseña los pasos a seguir al niño, cuando se equivoca o para recordar contenidos	PEPEQ
Instrucción directa	Lectura individual (en voz alta) Lectura individual (en voz alta y rápida) Lectura individual (silenciosa) Lectura grupal (en voz alta) Lectura grupal (en voz alta y rápida) Lectura grupal (silenciosa) Fluidez (rápida, exacta y precisa) Lectura rápida (el profesor indica: más rápido) Leer con entonación de forma individual Leer con entonación de forma grupal Leer sin entonación de forma individual Leer sin entonación de forma grupal	LI-VA LIVAR LISIL LG-VA LGVAR LGSIL FLUI LR LEFI LEFG LSEFI LSEFG
Instrucción Oral Guiada	Enseñanza de pasos a seguir (lo dice) Instrucción sobre cómo entonar frase o texto.	EDPS IEF
Tarea extraescolares	Realizar varias actividades en casa Leer en casa	RVAC LECS
Lectura y escritura	Lee la palabra y luego la escribe Lee la frase y luego la escribe Escritura de la frase y su lectura. Escribe la palabra y leer palabra. Dictado de letras, palabras o frases Copia de letras, palabras y frases Completar actividades o ejercicios	LPLE LFLE EFL EPL DICPF CLPF CA
Psicomotricidad	Orientación de espacio (arriba, abajo, izquierda, derecha, al centro, afuera) Orientación de tiempo (ayer, mañana, el año que viene, dentro de un mes) Ritmo (secuencias rítmicas) Esquema corporal (conocimiento de las partes del cuerpo)	OE-AB OT-AM R-SR EC-CP
Conocimientos funcionales de la lectura	Enseñanza de las partes de un libro Relacionar Ilustraciones con texto Utilización de noticias, eventos recientes. Realizar ejercicios del libro para trabajar comprensión Utiliza preguntas para saber si comprenden el texto. Resumir un texto	EPLB RITEX UNRE REL UPC RTEX
Vocabulario	Enseñanza del significado de las palabras Utiliza el diccionario	ESP UD

Para favorecer la comprensión y grado de especificación (Mendo y Molina, 2002) de este instrumento de observación, se llevó a cabo una descripción detallada, con

ejemplos y contraejemplos de cada uno de los criterios y categorías (ver tabla 17 y anexo).

Tabla 17. Ejemplos y contraejemplos de la categoría modelado y subcategoría enseñanza de los pasos a seguir de la herramienta de observación.

Categoría	Modelado.
Definición	El docente es el modelo que muestra los pasos a seguir al alumno para desarrollar una enseñanza eficiente de los contenidos trabajados o para recordar
Subcategoría	La profesora enseña los pasos a seguir al niño.
Definición	El maestro enseña al alumno los pasos a seguir sirviendo como modelo y guiándolo en el proceso de aprendizaje paso a paso.
Ejemplo	Primero miro la letra que estoy trabajando (mira la letra en la tarjeta) segundo miro el dibujo que tiene esa letra (mira el dibujo) y tercero pienso en su sonido y lo digo (/llll/).
Contraejemplo	¿Cuál es el sonido de esta letra?

Asimismo se tuvieron en cuenta las categorías adicionales: conjunto vacío (ocurre cuando se visualizan conductas no relacionadas con el objetivo de la investigación y no se encuentran recogidas en nuestra herramienta), inobservabilidad (cuando no se visualiza al docente en el plano de observación y no ocurre ninguna conducta) y fin de video (cuando el video finaliza).

4.3.3. Procedimiento

Para llevar a cabo las grabaciones, se contó previamente con la autorización de los docentes y de los padres de los alumnos. Se planificaron los días y las horas de grabación con antelación (atendiendo a la planificación del horario escolar). Los primeros días, se realizaron pruebas con las cámaras para dominar su funcionamiento. Posteriormente, en el aula, se prepararon las cámaras 10 minutos antes del inicio de la sesión acordada.

Para grabar a cada profesor, se utilizaron dos cámaras con sus correspondientes atriles. Una cámara se situó al fondo de la clase, con el fin de poder visualizar todo el campo visual y lo que ocurría en cuanto a la interacción profesor y alumnos, así como entre los alumnos. Otra de las cámaras, se situó cerca de la mesa del docente, para visualizar la interacción entre profesor y alumno, así como observar más de cerca los detalles de la instrucción. Se realizaron 10 horas de grabación por profesor (dos veces a la semana durante una hora cada día) durante los meses de diciembre de 2011 y enero de 2012.

Durante este proceso, dos observadores realizaron un periodo de formación, en el que fueron entrenados en el manejo y uso del MatchVision Studio Premium (Castellano, Perea y Alday, 2006) durante cuatro sesiones. Una vez finalizado el periodo de formación, cada observador visualizó las mismas sesiones y en diferentes momentos (pasados 15 días entre la visualización de cada sesión) con el fin de calcular la fiabilidad intra e interjueces.

Se recibió también formación en el manejo y uso del programa Theme (Magnusson, 1986, 1996, 2000) para la detección de t-patterns.

4.3.3.1. Calidad de los datos. Fiabilidad y validez.

En el diseño utilizado en este estudio cobra vital importancia la utilización de la TG expuesta fundamentalmente en la obra de Cronbach et al. (1972) que siguiendo la línea estadística de Fisher, atribuye el concepto de error a múltiples factores de influencia que llaman facetas, término introducido por Cronbach para designar cada una de las características de la situación de medición que pueden modificarse de una ocasión a otra y, por tanto, hacer variar los resultados obtenidos. La TG reconoce explícitamente las múltiples fuentes de error de medida (individuos, contextos, tratamientos,

observaciones...) (Cronbach et al., 1972). Con la TG se pretende adaptar nuestro diseño para reducir al máximo la variancia del muestreo debida a esas facetas.

Basándonos en el concepto de simetría (Cardinet, Johnson y Pini, 2010) que permite que las facetas sean intercambiables, con lo que serían intercambiables también los diseños y planes de medida podremos determinar en cada caso la magnitud de la variabilidad atribuible a cada posible fuente de variabilidad y con ello determinar las necesarias modificaciones en orden a conseguir una alta fiabilidad, validez y capacidad de generalización de los resultados obtenidos.

Se procedió a analizar la calidad del dato, con el fin de calcular la fiabilidad inter e intra observadores, así como la validez del instrumento. También, se llevó a cabo un plan de medida para calcular el número de sesiones necesarias y óptimas para el desarrollo de este estudio.

El análisis de la calidad del dato, se realiza desde dos perspectivas:

- 1) **Desde una perspectiva clásica**, en la que se han valorado las correlaciones que presentan las puntuaciones obtenidas a través de los coeficientes de correlación de Pearson, Tau de Kendall y Spearman y además, se ha buscado un índice que hiciese relación al concepto de asociación, utilizándose para ello el coeficiente Kappa de Cohen.
- 2) También, se han realizado los análisis desde la perspectiva de **la Teoría de la Generalizabilidad** (Cronbach et al., 1972) a través de la cual obtenemos índices tanto de fiabilidad (inter-intra) como de validez del instrumento.

4.3.3.2. *Fiabilidad interobservadores.*

Se caracteriza porque diferentes observadores (dos) analizaron el mismo contenido de las sesiones de los docentes aisladamente. Se obtuvieron las siguientes puntuaciones (ver tabla 18).

Tabla 18. Fiabilidad clásica, fiabilidad interobservadores.

	Puntuación
Kappa	.94
r de Pearson	.98
Tau b de Kendall	.84
Spearman	.85

Encontramos por tanto, puntuaciones altas en relación a la fiabilidad de los dos observadores que han participado en el estudio.

Además, se calculó la fiabilidad interobservadores mediante un diseño de cuatro facetas (sesión, criterio, categoría y observador = SRC/O). La faceta observador con dos niveles, la faceta sesión con cuatro niveles, la faceta criterio con 16 niveles y la faceta categoría con 74 niveles. La estimación de los componentes de varianza se ha llevado a cabo de forma infinita y el análisis revela que el mayor porcentaje de variabilidad está asociado a la faceta criterio (33%), mientras que la faceta observador no presenta variabilidad alguna. El coeficiente de generalización absoluto obtenido fue .999 y el relativo .999 (ver tabla 19).

Tabla 19: Análisis GLM, diseño SRC/O.

	Cuadrado medio	Componente de varianza aleatorio	Variabilidad %
O	0.13682	0.00001	0
S	283.34403	0.03891	31
OS	0.31700	0.00009	0
R	394.52722	0.04108	33
OR	0.03317	0.00000	0
SR	89.04794	0.01336	11
OSR	0.05896	0.00002	0
C	237.79285	0.02364	19
OC	0.07742	0.00001	0
SC	50.67635	0.00722	6
OSC	0.09638	0.00003	0
RC	.	0.00000	0
ORC	.	0.00000	0
SRC	.	0.00000	0
OSRC	.	0.00000	0

Notas: O =observador, S= sesión; OS= observador*sesión; R=criterio; OR=observador*criterio; SR=sesión*criterio; OSR= observador*sesión*criterio; C=categoría; OC= observador*categoría; SC=sesión*categoría; OSC=observador*sesión*categoría;RC=criterio*categoría;ORC=observador*criterio*categoría; SRC=sesión*criterio*categoría; OSRC= observador*sesión*criterio*categoría.

Podemos observar que el mayor porcentaje de variabilidad queda explicado por las variables: sesión, criterio, categoría y en la interacción sesión por categoría. Mientras que no se observa variabilidad alguna en los observadores, esto quiere decir que los análisis realizados por ambos jueces fueron similares. Incluso, los índices de generalizabilidad, son superiores a 0.90, lo cual nos indica que existe una alta fiabilidad entre los observadores.

4.3.3.3. Fiabilidad intraobservadores.

Se caracteriza porque el mismo observador analiza las mismas sesiones en dos momentos diferentes en el tiempo. Se obtuvieron las siguientes puntuaciones, tanto en relación a las observaciones realizadas por el observador uno (ver tabla 20), como las realizadas por el observador dos (ver tabla 21).

Tabla 20. Fiabilidad clásica, fiabilidad intraobservadores (Observador 1)

	Puntuación
Kappa	.99
r de Pearson	.99
Tau b de Kendall	.97
Spearman	.97

Tabla 21. Fiabilidad clásica, fiabilidad intraobservadores (Observador 2)

	Puntuación
Kappa	.96
r de Pearson	.98
Tau b de Kendall	.84
Spearman	.84

Observamos que los datos obtenidos nos muestran puntuaciones elevadas tanto en relación a la fiabilidad intra del observador uno como del observador dos, medidas en dos momentos diferentes.

Para analizar la fiabilidad intra-observador, se ha procedido a realizar un diseño de cuatro facetas (sesión, criterio, categoría y momento= SRC/M). La faceta momento con dos niveles, la faceta sesión con cuatro niveles y la faceta categoría con 74 niveles (ver tabla 22).

Tabla 22. Análisis GLM. Diseño SRC/M

	Cuadrado medio	Componente de varianza aleatorio	Variabilidad %
M	0.24324	0.00004	0
S	289.01126	0.03974	32
MS	0.13964	0.00004	0
R	392.65862	0.04092	33
MR	0.05806	0.00000	0
SR	87.89411	0.01318	11
MSR	0.14730	0.00004	0
C	236.65177	0.02347	19
MC	0.032796	0.00006	0
SC	51.15231	0.00728	6
MSC	0.10032	0.00003	0
RC	.	0.00000	0
MRC	.	0.00000	0
SRC	.	0.00000	0
MSRC	.	0.00000	0

Nota: M=momento; S=sesión;

MS=momento*sesión;R=criterio;MR=momento*criterio;SR=sesión*criterio;MSR=momento*sesión*criterio;

C=categoría;MC=momento*categoría;SC=sesión*categoría;SC=sesión*categoría;MSC=momento*sesión*categoría;

RC=criterio*sesión;MRC=momento*criterio*categoría;SRC=sesión*criterio*categoría;

MSRC=momento*sesión*criterio*categoría.

La estimación de los componentes de varianza se efectuó de forma infinita revelando el análisis que el 32% correspondía a la faceta sesión, 33 % de varianza correspondía a la faceta criterio, el 11% a la interacción entre sesión y criterio y el 19 % a la categoría. Observamos por otro lado, que la faceta momento no aportó variabilidad alguna, esto quiere decir que los análisis de las prácticas docentes de los dos observadores son similares en ambas medidas, tomadas en dos momentos distanciados en el tiempo.

Los coeficientes de generalizabilidad absoluto y relativo del observador uno obtenidos para la faceta momento son de .999 y .999. Los coeficientes absolutos y relativos del observador dos son de .997 en ambos casos.

4.3.3.4 Validez del instrumento.

En relación a la validez del instrumento se desarrolló un modelo de dos facetas (O/C). Criterios (C): 74, observadores (O): 2. La estimación de los componentes de varianza también se realizó de forma infinita. El análisis revela que un 0% de la variabilidad está asociado a los observadores, así como a la interacción entre observadores y criterios. Se obtiene un 100 % de la variabilidad en los criterios obteniéndose un coeficiente de generalizabilidad absoluto y relativo de .000, lo que confirma la validez del instrumento utilizado (ver tabla 23)

Tabla 23. Coeficientes de generalizabilidad. Modelo O/C

Facetas	Coeficientes de generalizabilidad	
	e^2	ϕ
O/C	.000	.000

Nota: O=observadores; C= criterios.

Los análisis de validez en relación a los criterios de la herramienta, nos muestran bajos índices de generalizabilidad absoluta y relativa, lo cual es un indicador óptimo de que la prueba cumple con los criterios de especificidad que indican que el instrumento solo puede ser utilizado únicamente para recabar información de situaciones similares a esta investigación, no puede ser generalizable a otras situaciones.

4.3.3.5. Plan de medida

Tanto para llevar a cabo los análisis de la calidad del dato, como para realizar un plan de medida que nos proporcionara información acerca del número de sesiones idóneas, se visionaron cuatro sesiones escogidas al azar del total de horas de grabación y en dos momentos diferentes.

Por último, se realizó un estudio de optimización de la faceta sesión a través del modelo ORC/ S (observador, criterio, categoría/sesión), con el objetivo de conocer cuántas sesiones serían necesarias para llevar a cabo el estudio (ver tabla 24).

Tabla 24. Plan de medida ORC/S

Nº SESIONES	4	6	8	10	20	30	40
e^2	0.926	0.949	0.962	0.969	0.984	0.989	0.992
ϕ	0.813	0.867	0.897	0.916	0.956	0.970	0.977

Observamos que si analizamos un total de cuatro sesiones, los datos muestran un coeficiente de generalizabilidad relativo= .926 y absoluto = .813 Teniendo en cuenta que estos coeficientes eran mejorables, se procedió a realizar una estimación muestral de esta faceta. Dicha estimación, nos reveló que con 30 sesiones los índices de generalizabilidad absoluto y relativo eran aceptables (.970 y .989) necesitándose llegar a 40 sesiones para obtener índices de .977 y .992 respectivamente. A partir de este número de sesiones, observamos que los índices de generalizabilidad absoluto y relativo no aumentaron considerablemente. Por lo que estimamos que eran suficientes 40 sesiones para llevar a cabo este estudio. Finalmente, decidimos analizar un total de 42 sesiones (7 sesiones por profesor)

4.4. Resultados

4.4.1. Análisis de las prácticas docentes.

A continuación se presentan los resultados que indican qué prácticas utilizaron los maestros para enseñar a leer. Se calcularon en función de la frecuencia, duración, porcentaje representativo y acumulado.

Los datos del **profesor F.** (ver figura 20) nos mostraron que las prácticas que llevó a cabo con mayor frecuencia y duración fueron: 1) feedback (v.gr. corregir al alumno); 2) instrucción directa (v.gr. el profesor organiza a los alumnos y les proporciona las pautas para empezar a leer); 3) uso de recursos didácticos (v.gr. uso de herramientas para ayudar al alumno a comprender); 4) conocimientos previos (v.gr. el profesor incita al alumno a reflexionar a partir de su experiencia); 5) conciencia fonológica (v.gr. enseña al alumno a reflexionar de forma consciente sobre los segmentos del habla que no tienen significado) y 6) lectura- escritura (v.gr. el profesor guía al alumno en el proceso de descodificación de las palabras y frases, así como enseña la grafía y tipos de letras). Estas formas de enseñanza explicaron un 78,08 % de la frecuencia y casi un 80 % de la duración acumulada (ver tabla 25).

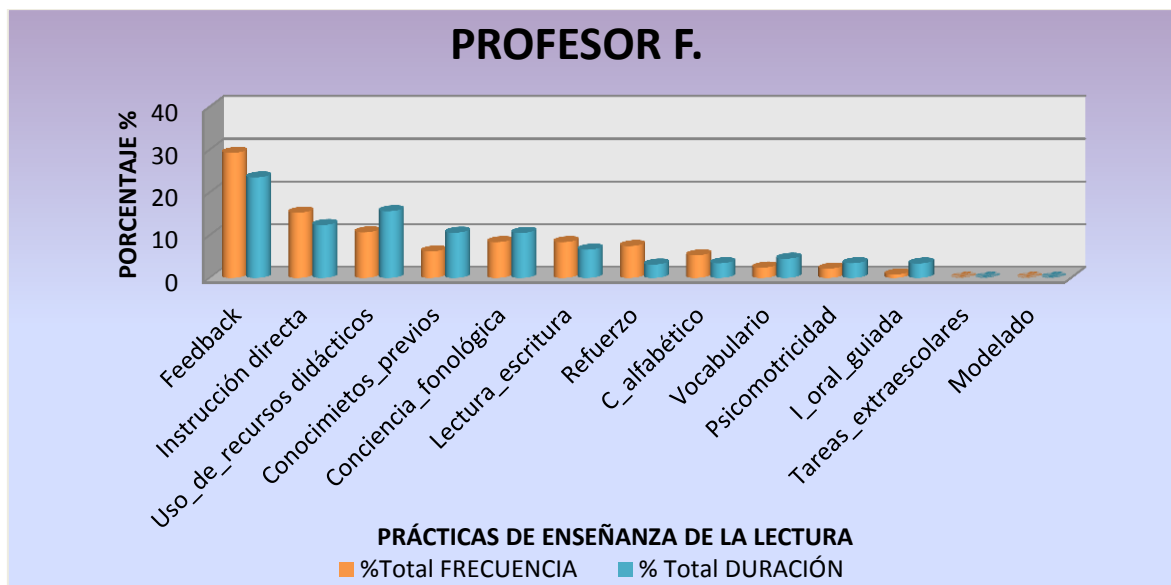


Figura 20. Porcentaje de prácticas de enseñanza de la lectura del profesor F.

Tabla 25. Datos del profesor F. Frecuencia absoluta, duración, porcentaje total y acumulado.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec.	%Total	%Acum	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total	% Acum
Feedback	255	29.24	29.24	130.775	01:27:11:00	23.50	23.50
Instrucción directa	133	15.25	44.49	68.779	00:45:51:04	12.36	35.86
Uso de recursos didácticos	93	10.66	55.15	86.831	00:57:53:06	15.60	51.46
Conocimientos previos	54	6.19	61.34	58.876	00:39:15:01	10.58	62.04
Conciencia fonológica	73	8.37	69.71	58.643	00:39:05:22	10.53	72.57
Lectura_escritura	73	8.37	78.08	36.801	00:24:32:01	6.61	79.18
Refuerzo	65	7.45	85.53	17.447	00:11:37:22	3.13	82.31
C_alfabético	46	5.27	90.8	19.134	00:12:45:09	3.43	85.74
Vocabulario	21	2.40	93.2	25.007	00:16:40:07	4.49	90.23
Cono_funcionales_lectura	33	3.78	96.98	16.227	00:10:49:02	2.91	93.14
Psicomotricidad	19	2.17	99.15	19.151	00:12:46:01	3.44	96.58
I_oral_guiada	7	0.80	99.95	18.754	00:12:30:04	3.37	99.95
Tareas_extraescolares	0	0	99.95	0	0	0	99.95
Modelado	0	0	99.95	0	0	0	99.95
Total N =	872			556.425	06:10:57:00		

Nota: Frec.= frecuencia; % acum.=% acumulado; C_alfabético=conocimiento alfabético; cono_funcionales_lectura=conocimientos funcionales de lectura; I_oral_guiada=instrucción oral guiada.

Los datos mostraron que las prácticas que utilizó el **profesor M.** fueron (ver figura 21): 1) feedback; 2) lectura y escritura; 3) instrucción directa; 4) conocimiento alfabético (v.gr. el docente enseñó el sonido, nombre de las letras y sus reglas, a través de un soporte visual); refuerzo (v.gr. el profesor proporcionó cualquier estímulo que aumenta la probabilidad de que una conducta se repita en un futuro) y uso de recursos didácticos. Todas estas prácticas explicaron un 81,89% del total de la duración y un 87% del total de la frecuencia de la instrucción (ver tabla 26).

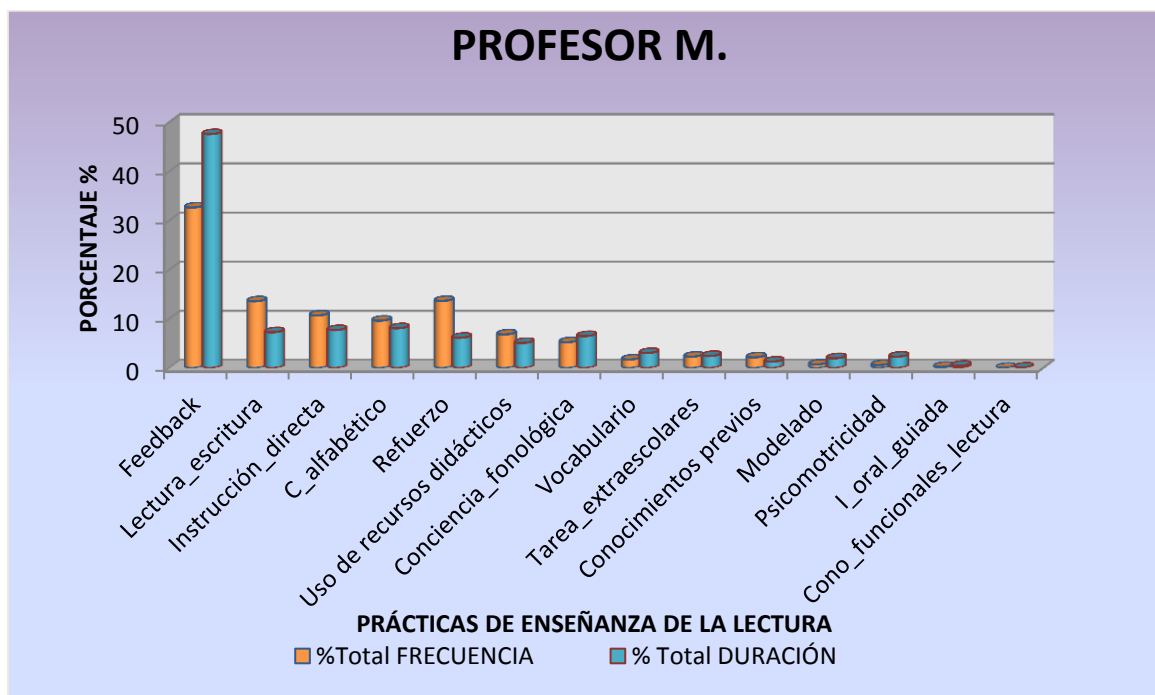


Figura 21. Porcentaje de prácticas de enseñanza de la lectura del profesor M.

Tabla 26. Datos del Profesor M. Frecuencia absoluta, duración, porcentaje total y acumulado.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec.	%Total	%Acum	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total	% Acum
Feedback	455	32.66	32.66	269.208	02:59:28:08	47.60	47.60
Lectura_escritura	189	13.57	46.23	41.129	00:27:25:04	7.27	54.87
Instrucción directa	149	10.69	56.92	43.610	00:29:04:10	7.71	62.58
C_alfabético	134	9.62	66.54	45.699	00:30:27:24	8.08	70.66
Refuerzo	190	13.64	80.18	34.761	00:23:10:11	6.14	76.8
Uso de recursos didácticos	95	6.82	87	28.814	00:19:12:14	5.09	81.89
Conciencia fonológica	73	5.24	92.24	36.647	00:24:25:22	6.48	88.37
Vocabulario	24	1.72	93.96	17.198	00:11:27:23	3.04	91.41
Tareas extraescolares	32	2.30	96.26	13.804	00:09:12:04	2.44	93.85
Conocimientos previos	30	2.15	98.41	7.398	00:04:55:23	1.30	95.15
Modelado	10	0.71	99.12	11.175	00:07:27:00	1.97	97.12
Psicomotricidad	8	0.57	99.69	13.019	00:08:40:19	2.30	99.42
I_oral_guiada	3	0.21	99.9	2571	00:01:42:21	0.45	99.87
Cono_funcionales_lectura	1	0.007	99.91	499	00:00:19:24	0.08	99.95
N total=	1393			565.532	06:17:01:07		

Nota: Frec.= frecuencia; % acum.=% acumulado; C_alfabético=conocimiento alfabético; cono_funcionales_lectura=conocimientos funcionales de lectura; I_oral_guiada=instrucción oral guiada.

En la figura 22, podemos visualizar los resultados del **profesor C**. Las prácticas que llevó a cabo fueron: 1) feedback; 2) uso de recursos didácticos; 3) refuerzo; 4) conocimiento alfabético y 5) conocimientos previos que juntos explicaron un 81.2 % del total de la frecuencia y un 81.31% de la duración acumulada (ver tabla 27).

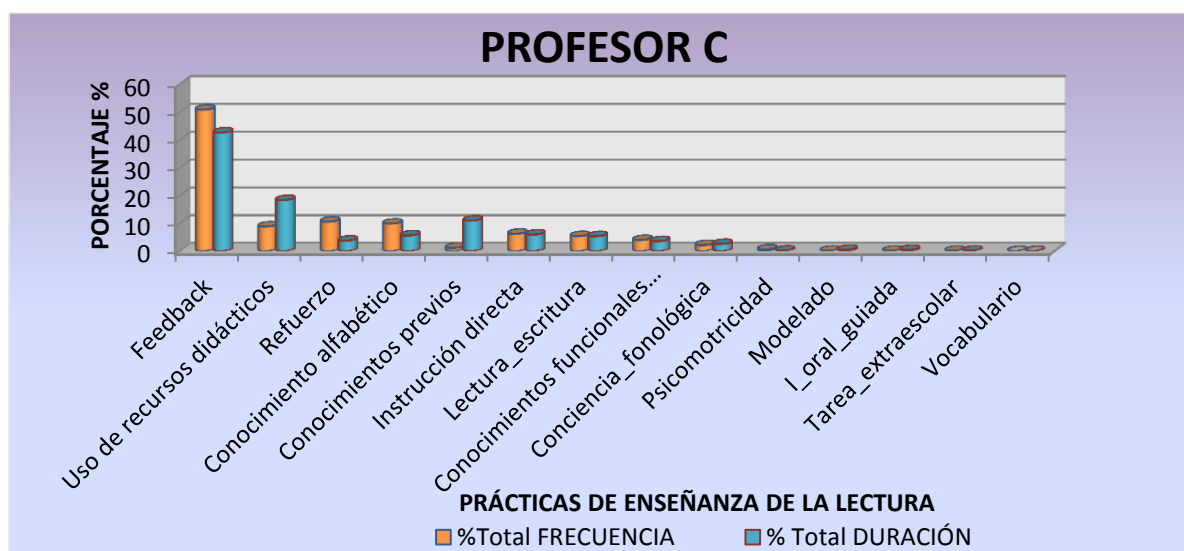


Figura 22. Porcentaje de prácticas de enseñanza de la lectura del profesor C.

Tabla 27. Datos del Profesor C. Frecuencia absoluta, duración, porcentaje total y acumulado.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec.	%Total	%Acum	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total	% Acum.
Feedback	587	50.82	50.82	197.336	02:11:33:11	42.63	42.63
Uso de recursos didácticos	102	8.83	59.65	84.935	00:56:37:10	18.34	60.97
Refuerzo	122	10.56	70.21	17.487	00:11:39:12	3.77	64.74
C_ alfabético	114	9.87	80.08	25.994	00:17:19:19	5.61	70.35
Conocimientos previos	13	1.12	81.2	50.756	00:33:50:06	10.96	81.31
Instrucción directa	72	6.23	87.43	27.476	00:18:19:01	5.93	87.24
Lectura_escritura	62	5.37	92.8	24.699	00:16:27:24	5.33	92.57
Cono_funcionales_lectura	46	3.98	96.78	16.480	00:10:59:05	3.56	96.13
Conciencia fonológica	25	2.16	98.94	12.079	00:08:03:04	2.57	98.7
Psicomotricidad	7	0.60	99.54	854	00:00:34:04	0.16	98.86
Modelado	1	0.086	99.63	2.167	00:01:26:17	0.43	99.29
I_oral_guiada	1	0.086	99.71	2.086	00:01:23:11	0.40	99.69
Tareas extraescolares	1	0.086	99.78	539	00:00:21:14	0.11	99.80
Vocabulario	0	0	99.78	0	0	0	99.80
Total N=	1153			462.888	05:08:35:13		

Nota: Frec.= frecuencia; % acum.=% acumulado; C_ alfabético=conocimiento alfabético; cono_funcionales_lectura=conocimientos funcionales de lectura; I_oral_guiada=instrucción oral guiada.

En la figura 23, se presentan los resultados del **profesor I.** acerca de la frecuencia de ocurrencia y duración de su instrucción: 1) feedback; 2) uso de recursos didácticos; 3) conocimientos funcionales de lectura; 4) instrucción directa y 5) lectura y escritura. Estas prácticas explicaron un 75.85% de la frecuencia de sus prácticas y un 85.51% del total de la duración (ver tabla 28).

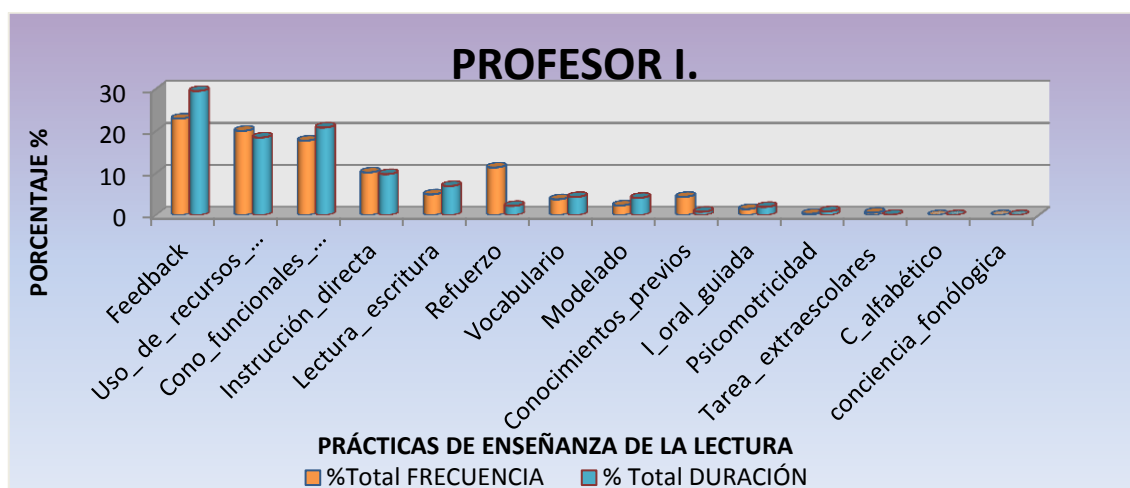


Figura 23. Porcentaje de prácticas de enseñanza de la lectura del profesor I.

Tabla 28. Datos del Profesor I. Frecuencia absoluta, duración, porcentaje total y acumulado.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec	%Total	%Acum	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total	% Acum.
Feedback	79	22.96	22.96	151.317	01:40:52:17	29.53	29.53
Uso de recursos didácticos	69	20.05	43.01	94.582	01:03:03:07	18.46	47.99
Cono_funcionales_lectura	61	17.73	60.74	106.760	01:11:10:10	20.83	68.82
Instrucción directa	35	10.17	70.91	50.038	00:33:21:13	9.76	78.58
Lectura_escritura	17	4.94	75.85	35.533	00:23:41:08	6.93	85.51
Refuerzo	39	11.34	87.19	11.276	00:07:31:01	2.20	87.71
Vocabulario	13	3.77	90.96	22.230	00:14:49:05	4.34	92.05
Modelado	8	2.32	93.28	21.164	00:14:06:14	4.13	96.18
Conocimientos_previos	15	4.36	97.64	4.174	00:02:46:24	0.81	96.99
I_oral_guiada	5	1.45	99.09	10.035	00:06:41:10	1.96	98.95
Psicomotricidad	1	0.29	99.38	4.864	00:03:14:14	0.95	99.9
Tarea_extraescolares	2	0.58	99.96	479	00:00:19:04	0.08	99.98
C_alfabético	0	0	99.96	0	0	0	99.98
Conciencia fonológica	0	0	99.96	0	0	0	99.98
N total=	688			512.452	05:41:38:02		

Nota: Frec.= frecuencia; % acum.=% acumulado; C_alfabético=conocimiento alfabético; cono_funcionales_lectura= conocimientos funcionales de lectura; I_oral_guiada= instrucción oral guiada.

El profesor M.C. (ver figura 24) utilizó una instrucción basada en la utilización de: 1) conocimientos funcionales de lectura (v.gr. explica a los alumnos como como se deben dar un uso funcional a elementos que sirven como fuente de información para desarrollar la lectura); 2) instrucción directa; 3) feedback y 4) uso de recursos didácticos. Estas prácticas explicaron un 83.67% de la frecuencia y un 83.75% de la duración acumulada (ver tabla 29).

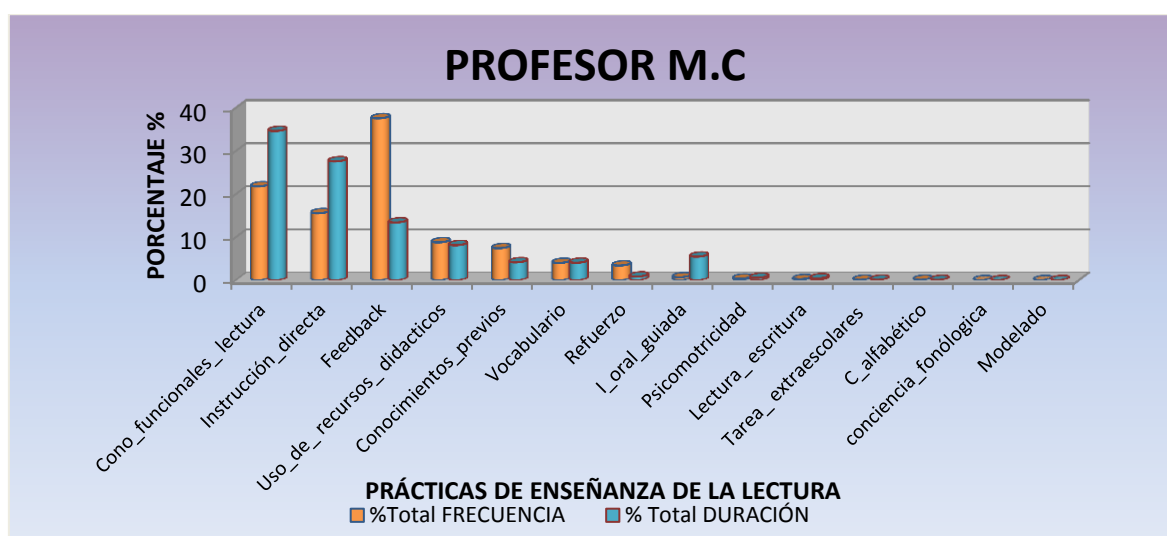


Figura 24. Porcentaje de prácticas de enseñanza de la lectura del profesor M.C.

Tabla 29. Datos del Profesor M.C. Frecuencia absoluta, duración, porcentaje total y acumulado.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec	%Total	%Acum	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total	% Acum.
Cono_funcionales_lectura	255	21.77	21.77	212.685	02:21:47:10	34.63	34.63
Instrucción directa	182	15.54	37.31	169.383	01:52:55:08	27.58	62.21
Feedback	440	37.57	74.88	82.361	00:54:54:11	13.41	75.62
Uso de recursos didacticos	103	8.79	83.67	49.951	00:33:18:01	8.13	83.75
Conocimientos previos	87	7.43	91.1	25.462	00:16:58:12	4.15	87.9
Vocabulario	47	4.01	95.11	24.847	00:16:33:22	4.05	91.95
Refuerzo	40	3.41	98.52	5.135	00:03:25:10	0.84	92.79
I_oral_guiada	8	0.68	99.2	33.518	00:22:20:18	5.46	98.25
Psicomotricidad	4	0.34	99.54	3.368	00:02:14:18	0.55	98.8
Lectura_escritura	3	0.25	99.79	2.568	00:01:42:18	0.42	99.22
Tarea_extraescolares	1	0.08	99.87	524	00:00:20:24	0.08	99.3
C_alfabético	1	0.08	99.95	341	00:00:13:16	0.05	99.35
Conciencia fonológica	0	0	99.95	0	0	0	99.35
Modelado	0	0	99.95	0	0	0	99.35
N total=	1.171			614.068	06:49:22:18		

Nota Frec.= frecuencia; % acum.= % acumulado; C_alfabético= conocimiento alfabético; cono_funcionales_lectura= conocimientos funcionales de lectura; I_oral_guiada= instrucción oral guiada.

El **profesor S.** centró su instrucción (ver figura 25) en: 1) la utilización del feedback; 2) la instrucción directa; 3) la lectura y escritura; 4) los conocimientos funcionales de lectura y 5) el refuerzo que explicaron un 81.64% de frecuencia y un 82.28% de la duración acumulada (ver tabla 30).

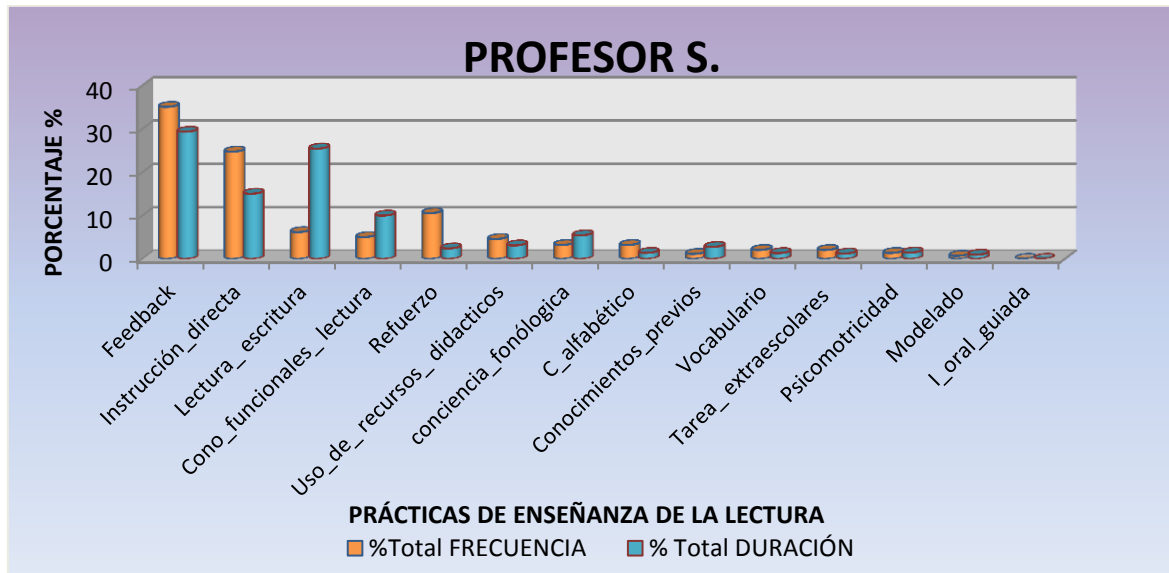


Figura 25. Porcentaje de prácticas de enseñanza de la lectura del profesor S.

Tabla 30. Datos del Profesor S. Frecuencia absoluta, duración y porcentaje total y acumulado.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec.	%Total	%Acum	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total	% Acum.
Feedback	153	35.09	35.09	170.689	01:53:47:14	29.36	29.36
Instrucción directa	108	24.77	59.86	87.463	00:58:18:13	15.04	44.4
Lectura_ escritura	27	6.19	66.05	148.036	01:38:41:11	25.46	69.86
Cono_funcionales_ lectura	22	5.04	71.09	58.198	00:38:47:23	10	79.86
Refuerzo	46	10.55	81.64	14.086	00:09:23:11	2.42	82.28
Uso de recursos didacticos	20	4.59	86.23	18.080	00:12:03:05	3.11	85.39
Conciencia fonológica	14	3.21	89.44	31.617	00:21:04:17	5.44	90.83
C_ alfabético	14	3.21	92.65	8.102	00:05:24:02	1.39	92.22
Conocimientos_ previos	5	1.15	93.8	16.088	00:10:43:13	2.76	94.98
Vocabulario	9	2.06	95.86	7.818	00:05:12:18	1.34	96.32
Tarea_ extraescolares	9	2.06	97.92	7.129	00:04:45:04	1.23	97.55
Psicomotricidad	6	1.37	99.29	8.478	00:05:39:03	1.46	99.01
Modelado	3	0.69	99.98	5.647	00:03:45:22	0.97	99.98
I_ oral_ guiada	0	0	99.98	0	0	0	99.98
N total=	436			581.431	06:27:37:06		

Nota: Frec.= frecuencia; % acum.= % acumulado; C_ alfabético= conocimiento alfabético; cono_funcionales_lectura= conocimientos funcionales de lectura; I_ oral_ guiada= instrucción oral guiada.

Así pues, en términos generales, podemos observar que la práctica más utilizada fue el feedback, seguida del uso de recursos didácticos, la instrucción directa, los conocimientos funcionales de lectura. En menor medida, las actividades de lecto-escritura, el refuerzo, destinado a la proporción de elogios (v.gr. tangibles o verbales) cuando el alumno realiza los ejercicios y lee correctamente; la lectura y escritura y el conocimiento alfabético, que se basa en la enseñanza del sonido, nombre de las letras y sus reglas a través de un soporte visual.

Para averiguar si sus prácticas fueron acordes a lo que prescribe la investigación científica, se analizó la frecuencia y duración de los cinco componentes esenciales (NRP, 2000) utilizados por cada uno de los maestros: conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión. También, se analizaron los conocimientos previos. Así, encontramos que el profesor F. (ver tabla 31) utilizó la instrucción directa (lectura individual/grupal; fluidez; lectura rápida; leer con/sin entonación) un 15.25%; la conciencia fonológica, un 8.37%; el conocimiento alfabético, un 5.27 %; el vocabulario, un 2.40 %; los conocimientos funcionales de lectura un 3.78 % y conocimientos previos un 6.19%. Estas prácticas explicaron un 41.26% de la frecuencia y un 44.3% de la duración total.

Tabla 31. Datos frecuencia y duración de buenas prácticas de enseñanza del profesor F.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec.	%Total	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total
Instrucción directa	133	15.25	68.779	00:45:51:04	12.36
Conciencia fonológica	73	8.37	58.643	00:39:05:22	10.53
Conocimiento alfabético	46	5.27	19.134	00:12:45:09	3.43
Vocabulario	21	2.40	25.007	00:16:40:07	4.49
Conocimientos funcionales_lectura	33	3.78	16.227	00:10:49:02	2.91
Conocimientos previos	54	6.19	58.876	00:39:15:01	10.58
Total:		41.26			44.3

El profesor M. (ver tabla 32) llevó a cabo un 10.69 %, la instrucción directa; un 5.24%, la conciencia fonológica; un 10.69%, el conocimiento alfabético; un 9.62 %, la instrucción directa y un 1.72 %, el vocabulario. Entre sus prácticas, apenas utilizó los conocimientos funcionales de lectura (0.007%) y los conocimientos previos un 2.15%. En conjunto, explicaron un 29.43% de la frecuencia y un 26.7 % de la duración.

Tabla 32. Datos de frecuencia y duración de buenas prácticas de enseñanza del profesor M.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec.	%Total	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total
Instrucción directa	149	10.69	43.610	00:29:04:10	7.71
C_alfabético	134	9.62	45.699	00:30:27:24	8.08
Conciencia fonológica	73	5.24	36.647	00:24:25:22	6.48
Vocabulario	24	1.72	17.198	00:11:27:23	3.04
Cono_funcionales_lectura	1	0.007	499	00:00:19:24	0.08
Conocimientos previos	30	2.15	7.398	00:04:55:23	1.30
Total:		29.43			26.7

El profesor C. (ver tabla 33) llevó a cabo la instrucción directa, un 6.23%; la conciencia fonológica, un 2.16%; el conocimiento alfabético, un 9.87 %; los conocimientos funcionales de lectura, un 3.98%; los conocimientos previos, un 1.12%. No llevó a cabo actividades relacionadas con el vocabulario. En conjunto, las prácticas explicaron un 23.36% de la frecuencia y un 28.63 % de la duración.

Tabla 33. Datos de frecuencia y duración de buenas prácticas de enseñanza del profesor C.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec.	%Total	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total
C_alfabético	114	9.87	25.994	00:17:19:19	5.61
Instrucción directa	72	6.23	27.476	00:18:19:01	5.93
Cono_funcionales_lectura	46	3.98	16.480	00:10:59:05	3.56
Conocimientos previos	13	1.12	50.756		10.96
Conciencia fonológica	25	2.16	12.079	00:08:03:04	2.57
Vocabulario	0	0	0	0	0
Total N=		23.36			28.63

El profesor I. (ver tabla 34) utilizó: un 10.17 % la instrucción directa; un 17.73% los conocimientos funcionales de lectura; los conocimientos previos, un 0.81% y un 3.77%, el vocabulario. No se observó la presencia de instrucción en conciencia fonológica y conocimiento alfabético. Todas estas prácticas explicaron un 36.03% de la frecuencia y un 35.74 % de la duración.

Tabla 34. Datos de frecuencia y duración de buenas prácticas de enseñanza del profesor I.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec	%Total	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total
Cono_funcionales_lectura	61	17.73	106.760	01:11:10:10	20.83
Conocimientos previos	15	4.36	4.174	00:02:46:24	0.81
Instrucción_directa	35	10.17	50.038	00:33:21:13	9.76
Vocabulario	13	3.77	22.230	00:14:49:05	4.34
C_alfabético	0	0	0	0	0
Conciencia fonológica	0	0	0	0	0
N total=		36.03			35.74

El profesor M.C. (ver tabla 35) llevó a cabo: un 15.54%, la instrucción directa; un 21.67%, los conocimientos funcionales de lectura; los conocimientos previos, un 7.43% y un 4.01%, el vocabulario. No se observó la presencia de instrucción en conciencia fonológica y conocimiento alfabético. En total, explicaron un 48.83% de la frecuencia y un 70.46 % de la duración.

Tabla 35. Datos de frecuencia y duración de buenas prácticas de enseñanza del profesor M.C.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec	%Total	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total
Cono_funcionales_lectura	255	21.77	212.685	02:21:47:10	34.63
Conocimientos previos	87	7.43	25.462	00:16:58:12	4.15
Instrucción_directa	182	15.54	169.383	01:52:55:08	27.58
Vocabulario	47	4.01	24.847	00:16:33:22	4.05
C_alfabético	1	0.08	341	00:00:13:16	0.05
conciencia_fonológica	0	0	0	0	0
N total=		48.83			70.46

El profesor S. (ver tabla 36) se centró en instruir: un 3.21%, la conciencia fonológica, un 3.21%, el conocimiento alfabético; un 24.77 %, la instrucción directa; un 5.04 %, los conocimientos funcionales de lectura; los conocimientos previos, un 1.15% y un 2.06 % el vocabulario. En total, explicaron un 39.44% de la frecuencia y un 35.97 % de la duración.

Tabla 36. Datos de frecuencia y duración de buenas prácticas de enseñanza del profesor S.

Prácticas de enseñanza de la lectura	Frec.	%Total	Duración frames	Duración hh/mm/ss/ms	% Total
Instrucción_directa	108	24.77	87.463	00:58:18:13	15.04
Cono_funcionales_lectura	22	5.04	58.198	00:38:47:23	10
Conocimientos previos	5	1.15	16.088	00:10:43:13	2.76
conciencia_fonológica	14	3.21	31.617	00:21:04:17	5.44
C_alfabético	14	3.21	8.102	00:05:24:02	1.39
Vocabulario	9	2.06	7.818	00:05:12:18	1.34
N total=		39.44			35.97

En relación a estos resultados, podemos concluir que ninguno de los profesores utilizó más del 50% de prácticas basadas en lo que prescribe el *National Reading Panel* (2000). En relación al tiempo de instrucción, ocurrió que todos los profesores dedicaron menos de un 50% a la instrucción de los cinco componentes esenciales, excepto el profesor M.C, que dedicó un 70,46% de su tiempo de clase a enseñar buenas prácticas. También, se encontró que la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético fueron las prácticas menos utilizadas. Sin embargo, los datos indicaron que la práctica más común fue la instrucción directa, seguida de los conocimientos funcionales de lectura. Esto quiere decir que la mayoría de los maestros enseñaron actividades para desarrollar la fluidez y la comprensión. Estos datos nos mostraron el porcentaje de prácticas observadas a lo largo de siete sesiones por profesor. Lo que nos queda ahora es

averiguar su patrón de enseñanza, es decir, su rutina de trabajo en el aula, así como saber qué tipo de prácticas utilizaron (v.gr. lectura rápida, lectura rápida y precisa, lectura individual-grupal; leer con-sin entonación). Para ello, se procedió a analizar los patrones de conducta de cada uno de los docentes de acuerdo con el desarrollo planteado por Magnusson (1996, 2000).

4.4.2. T-PATTERNS

Se han tenido en cuenta aquellos patrones que ocurrieron con un mínimo de ocurrencia de 7 y $p < .05$. En cuanto a los patrones relevantes que detectó el programa Theme (Magnusson, 2000), podemos destacar lo siguiente:

En relación al profesor F., se encontraron dos dendogramas con una estructura temporal estable y poco irregular (ver figura 26). En primer lugar, su secuencia de instrucción se basa en **corregir** al alumno cuando se equivoca al leer, a través del mensaje “no es así” (AA_NO). En segundo lugar, procede a la revisión y corrección del trabajo que realizan los niños (RCTN). Posteriormente, en cuanto a las actividades para trabajar la **comprensión**, el profesor, utiliza preguntas para ver si los alumnos comprenden el texto (UTC). Más tarde, utiliza las noticias y eventos recientes (UNRE). Finalmente, trabaja el **vocabulario**, mediante la enseñanza del significado de las palabras (ESP).

Podemos concluir que este docente apenas utiliza **buenas prácticas** de enseñanza de la lectura. Las actividades que desarrolla se centran en el desarrollo de la comprensión, utilizando únicamente preguntas. Sin embargo, se observa que se trabaja conjuntamente con el vocabulario, pero las actividades que enseña son muy escasas.

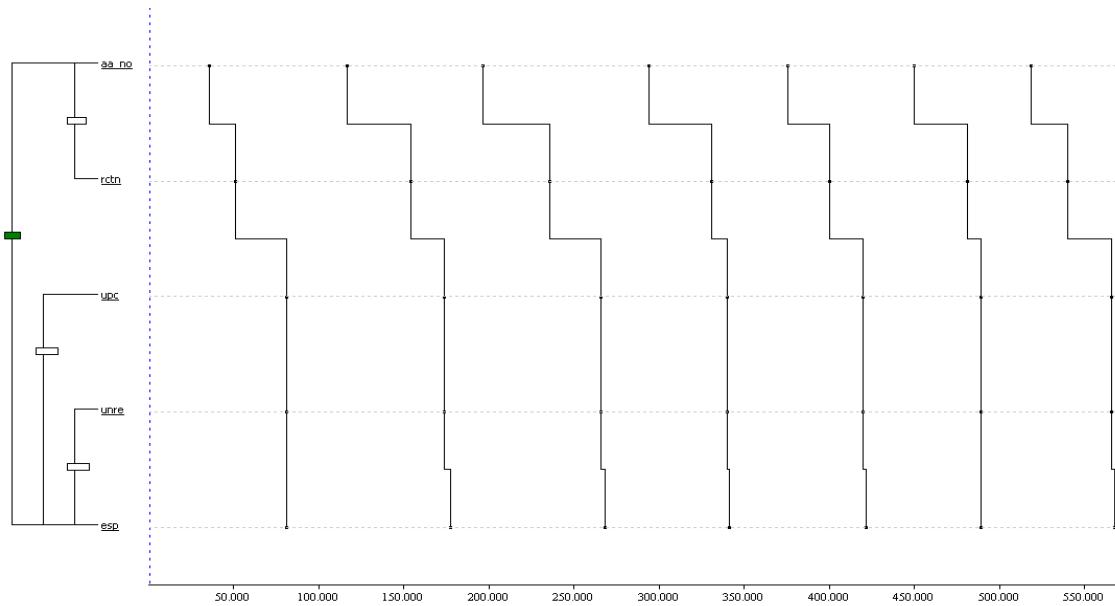


Figura 26. Distribución del patrón de conductas del profesor F.

En la figura 27, observamos un patrón formado por dos dendogramas, regular y con pequeños saltos que nos indican alguna discontinuidad en la secuencia de instrucción. La secuencia de instrucción del profesor M. se compone de múltiples actividades.

Así pues, el dendograma uno, nos informa de que cuando los alumnos dedican el tiempo de clase a la lectura, el maestro proporciona **feedback**, corrige al alumno cuando lee (CLPDS) señala en el lugar donde se equivoca (SDSE), solicita al alumno que repita la lectura (RL) y proporcionar ejemplos cuando los niños se equivocan (PEPEQ). Posteriormente, para trabajar la **instrucción directa**, pide a los niños que lean en voz alta, tanto de manera individual (LIVA) y de manera rápida (LIVAR) como grupal (LG_VA) rápida y en voz baja (LISIL). Más tarde, el maestro incide en la fluidez (FLUI), en la lectura con (LEFI) y sin entonación (LSEFI). Más adelante, solicita realizar actividades para casa (RVAC). Más adelante, el docente planifica su instrucción con actividades de **lectura** y **escritura**, mediante el dictado de palabras o frases (DIPF).

El segundo dendograma, nos indica que trabaja la **psicomotricidad**, a través de la orientación tanto en el espacio (OT_AB) como en el tiempo (OT_AM) y el ritmo (R_SR). Para trabajar la **comprensión**, primero relaciona las ilustraciones con el texto (RITEX), después realiza los ejercicios del libro (REL) y más adelante, pregunta para saber si los alumnos han comprendido el texto (UPC). Además, trabaja el **vocabulario**, mediante la enseñanza del significado de las palabras (ESP). A continuación, trabaja el **conocimiento alfabético**: enseña el sonido (ES), el nombre de la letra (ENL) , las reglas, sin el apoyo de la grafía (ERSAG), una palabras que tengan la misma rima (RP), enseña las reglas con apoyo de grafía (ERAG). Después, utiliza actividades centradas en tomar **conciencia del sonido** sin apoyo visual (ECSSV), juega a decir palabras que empiezan por un sonido determinado (DPESD), separa las palabras por sílabas (SPS) o en frases (SPF), juega al veo-veo (JVV) y dice palabras que contienen la misma terminación (RM). Además, nombra frases con un sonido o una palabra determinada (DFSP) y construye palabras a través de sonidos (CPS). Posteriormente, utiliza otros **recursos** como las historias o cuentos inventados (HCI), las canciones (CC), la poesía (PES). El profesor trabaja la lectura a través de los escritos de diferentes fuentes (EDFMC), utiliza textos o cuentos escritos (UTCE), adivinanzas (UDZ), uso de metáforas (UM) y hace participar a los niños (HPCAD). Casi para concluir, **refuerza** a los alumnos de manera positiva (P_VM), como negativa (NE_VE). Finalmente, recurre frecuentemente a la escritura incorrecta de las palabras (PEMLP) para que los niños se den cuenta del error.

En relación a las **buenas prácticas**, podemos decir que este maestro utiliza los cinco componentes esenciales prescritos por la investigación científica. Así, para trabajar la fluidez enseña a los niños a leer de manera rápida, exacta y precisa. También,

pide a los niños que lean textos de manera individual/grupal y de forma rápida. Además, trabaja la comprensión y el vocabulario conjuntamente, relacionando las ilustraciones de un texto, utiliza ejercicios del libro y pregunta a sus alumnos. Después, enseña el significado de las palabras que los niños no entienden. Finalmente, utiliza un amplio abanico de actividades para trabajar la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético.

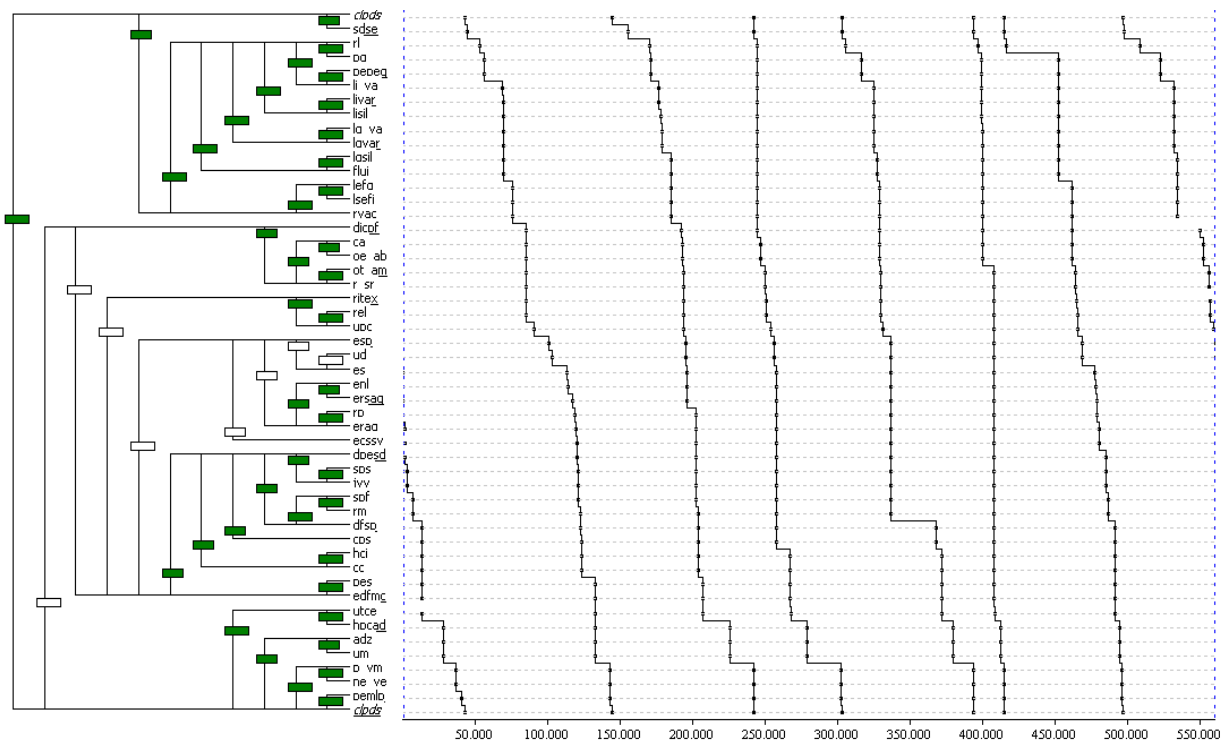


Figura 27. Distribución del patrón de conductas del profesor M.

Respecto al **profesor C.**, en la figura 28, podemos observar un patrón compuesto por dos dendogramas con una secuencia regular que se prolonga a lo largo del tiempo. Los resultados del primer dendograma, nos indican que el profesor C. se caracteriza por llevar a cabo una secuencia de instrucción basada en desarrollo del **conocimiento alfabético**. Para ello, enseña del nombre de la letra (ENL), la regla con apoyo en la grafía (ERSAG) y rima (RP). Más tarde, desarrolla **la conciencia fonológica**, separando

las palabras por sílabas (SPS), jugando al veo veo (JVV). Más adelante, el docente utiliza **recursos** como las historias o cuentos inventados (HCI), canciones (CC), escritos de diferentes fuentes (EDFMC), hace participar a los niños (HPCAD) y adivinanzas (ADZ). El segundo dendograma, nos muestra que el profesor trabaja con los **conocimientos previos** de los niños, pidiéndoles que relaten sus vivencias o experiencias previas (LPNEV), después utiliza el **refuerzo**, tanto positivo (P_VM) como negativo (NE_VE). Finalmente, **corrige** a los niños escribiendo mal las palabras o frases para que se den cuenta del error (PEMLP).

En relación a las **buenas prácticas**, podemos observar que el docente utiliza erróneamente el conocimiento alfabético y la conciencia fonológica, debido al orden en su secuencia de instrucción. También, observamos que utiliza pocas prácticas que ayuden al alumno a tomar conciencia de los sonidos sin apoyo de grafías. Tampoco se observa la presencia de otros componentes, como: fluidez, vocabulario y comprensión.

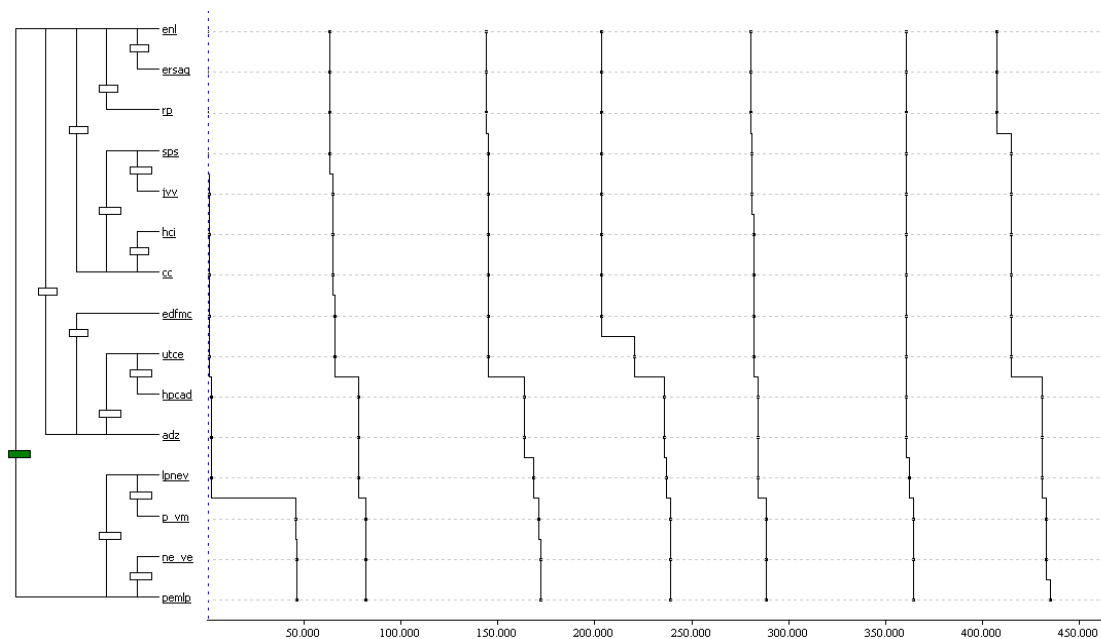


Figura 28. Distribución del patrón de conductas del profesor C.

En la figura 29, podemos observar que el patrón de prácticas del **profesor I.** se muestra estable a lo largo del tiempo, excepto al final que se observa discontinuidad en la secuencia de instrucción. Este patrón se compone de dos dendogramas. El primer dendograma, nos indica que para trabajar la **instrucción directa**, pide a los niños que lean de manera individual (LEFI) y grupal (LEFG), con entonación y sin entonación (LSEFI). Después, pide a los niños leer frases y luego escribirlas (LFLE) y viceversa (EFL). Además, trabaja la escritura (EPL) y dictado de palabras y frases (DICPF). Más tarde, realiza actividades de copia de letras, palabras o frases (CLPF) y completa actividades presentes en los libros de alguna editorial (CA). Posteriormente, desarrolla la **psicomotricidad** a través del esquema corporal (EC_CP). Asimismo, trabaja los **conocimientos funcionales de lectura**. Para ello, primero, enseña las partes de un libro a sus alumnos (EPLB), después, realiza ejercicios de algún libro para trabajar comprensión (REL) e incluso utiliza preguntas para saber si los niños han comprendido el texto (UPC). Más tarde, observamos que cuando el profesor enseña del significado de las palabras (ESP), también, hace uso del diccionario (UD) para trabajar el **vocabulario**. Finalmente, centra su instrucción en **la instrucción oral guiada**. Para ello, primero enseña los pasos a seguir (EDPS) y después, instruye sobre cómo entonar una frase o texto (IEF).

Los resultados sobre **buenas prácticas** nos indican por tanto, que este maestro para trabajar la fluidez, manda a leer a los niños de manera individual/grupal y enseña cómo entonar una frase o texto. No trabaja la lectura rápida, exacta y precisa de los textos. En relación a la comprensión, el maestro enseña las partes de los libros, hace preguntas y manda realizar ejercicios del libro. Observamos que trabaja conjuntamente la comprensión y vocabulario. No se observan actividades de conciencia fonológica y conocimiento alfabético.

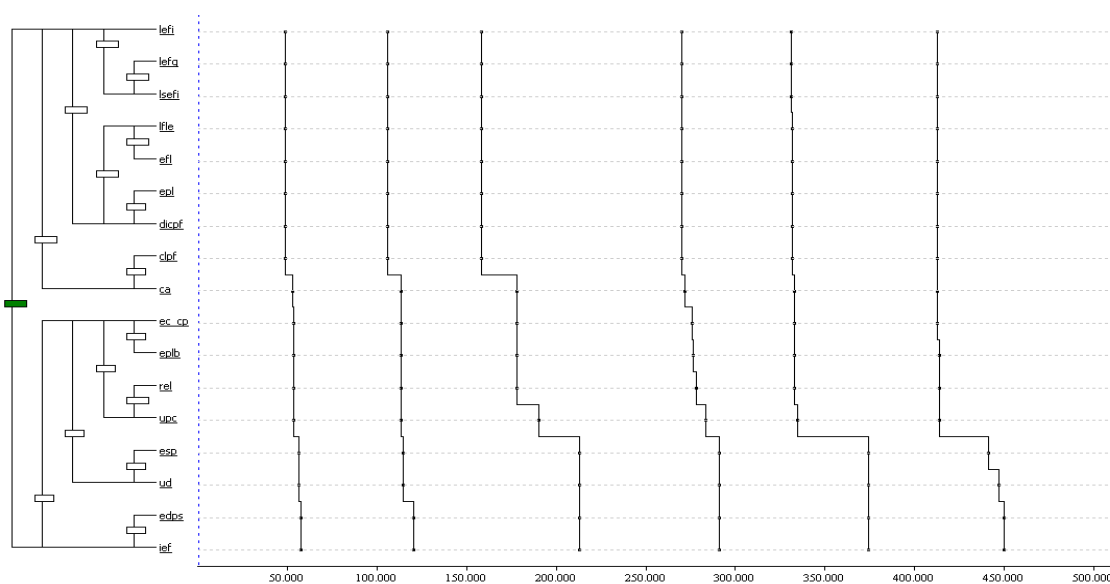


Figura 29. Distribución del patrón de conductas del profesor I.

En la figura 30, observamos un patrón estable a lo largo del tiempo. Se compone de dos dendogramas. El primero, indica que el **profesor M.C.** trabaja los **conocimientos previos** pidiéndoles a los niños que relaten sus experiencias (LPNEV) y repasando los contenidos trabajados en el aula en relación a la lectura (REPA). Más tarde, hace uso del **refuerzo** positivo (P_VM) y negativo (NE_VE). También, en cuanto al **feedback**, corrige al alumno cuando se equivoca (CLPDS), señala donde se encuentra el error al leer (SDSE), proporciona ejemplos (PEJP) y niega cuando se equivoca (AA_NO). El segundo dendograma, indica que el profesor trabaja la **instrucción directa** a través de la lectura individual en voz alta y rápida (LGVAR), grupal y silenciosa (LGSIL), así como la fluidez (FLUI) y lectura rápida (LR). En relación a la enseñanza de **la lectura y escritura**, este docente en primer lugar pide a los niños que lean y después escriban la palabra (LPLE) o frase (LFLE) y viceversa (EPL-EFL). Asimismo, el dictado (DICPF), copia (CLPF) de palabras o frases y completar actividades o ejercicios (CA). Además, instruye con actividades que

desarrollan la **psicomotricidad**, como la orientación en el espacio (OE_AB) o tiempo (OT_AM), el ritmo con secuencias rítmicas (R_SR) y el esquema corporal (EC_CP).

Por tanto, en relación a las **buenas prácticas**, los resultados nos indicaron que en este caso, el docente trabaja la fluidez a través de lecturas individuales-grupales, en silencio y de manera rápida, exacta y precisa. No se observan actividades relacionadas con el resto de componentes.

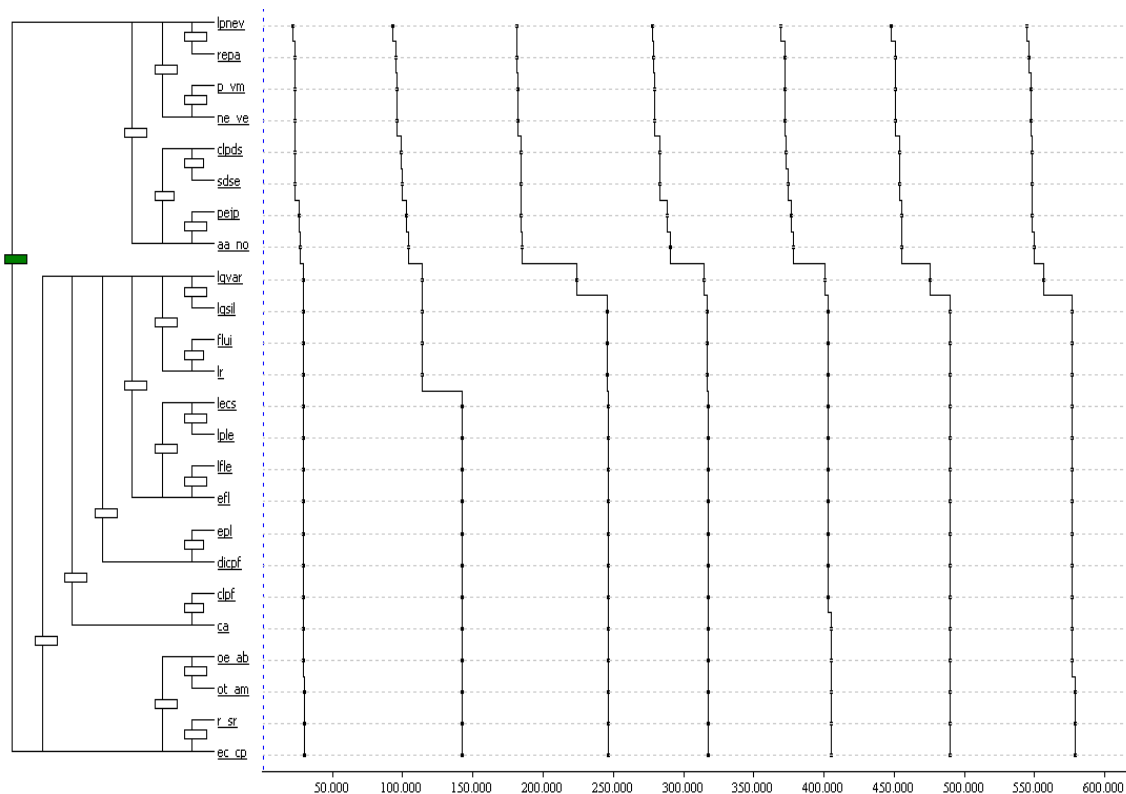


Figura 30. Distribución del patrón de conductas del profesor M.C.

En la figura 31, se observa que el patrón del **profesor S.** está compuesto por dos dendogramas diferenciados. El primero de ellos, nos indica una secuencia de instrucción centrada en el **conocimiento alfabético**. Su rutina de trabajo se basa en la enseñanza del nombre de la letra (ENL), de las reglas con apoyo de la grafía (ERSAG) y sin apoyo (ERAG), así como la rima (RP). Posteriormente, trabaja la **conciencia fonológica**,

estimulando a los niños para que tomen conciencia de los sonidos (ECSSV), separar las palabras en sílabas (SPS) y las palabras en frases (SPF), la rima (RM) decir frases que empiecen por un sonido o palabra (DFSP) determinado y construir palabras a través de sonidos (CPF). Más tarde, utiliza **recursos didácticos** como las historias o cuentos inventados (HCI), las canciones (CC) para enseñar a leer.

Entre este dendograma y el segundo, se produce una modificación en la secuencialidad de las prácticas de enseñanza. La instrucción del profesor, se basa en el **modelado**, a través de la enseñanza de los pasos a seguir (PEPEG). Más adelante, se centra en la **instrucción directa**, a través de la lectura individual (LIVA), rápida (LIVAR), silenciosa (LISIL); grupal en voz alta (LG_VA) y rápida (LG_VAR); lectura grupal silenciosa (LGSIL) y fluidez (FLU). También, manda a leer en casa (LECS). Más tarde, el profesor, trabaja tanto la lectura de palabras (LPLE) y frases (LFLE) como la escritura de frases (EFL) y palabras (EPL) simultáneamente, así como el dictado de palabras y frases (DICPF).

Respecto a las **buenas prácticas**, podemos observar que trabaja en primer lugar el conocimiento alfabético y en segundo lugar, la conciencia fonológica a través de múltiples actividades. Por otro lado, su instrucción incluye actividades para desarrollar la fluidez, mediante lecturas individuales-grupales, en voz alta-silenciosa y de manera rápida, exacta y precisa. No se observan actividades para desarrollar la comprensión y el vocabulario.

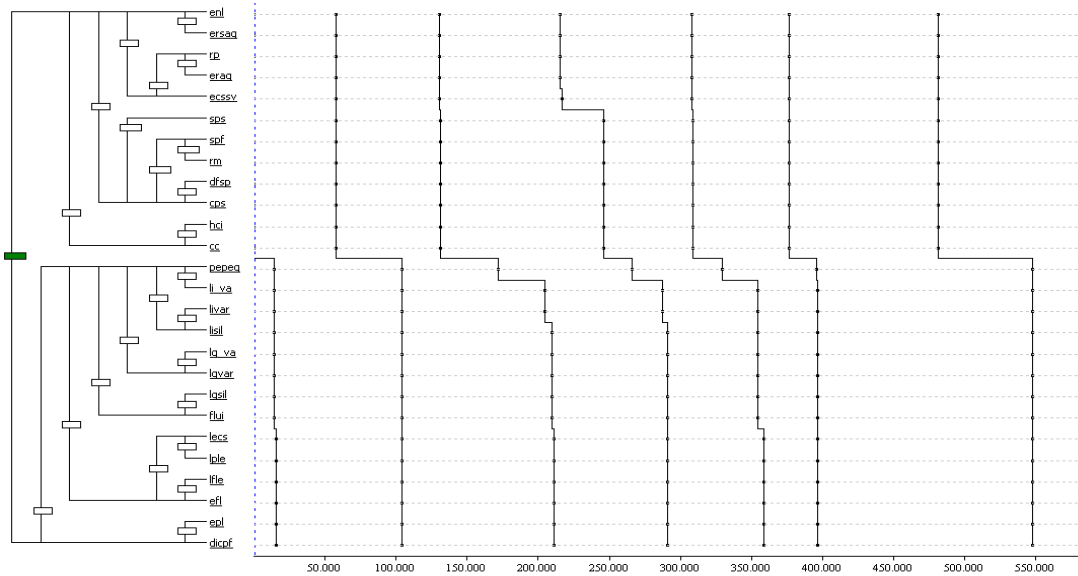


Figura 31. Distribución del patrón de conductas del profesor S.

4.5. *Discusión y conclusiones.*

A través del análisis de frecuencia y duración pudimos averiguar en qué medida y durante cuánto tiempo los docentes llevaron a cabo sus prácticas de enseñanza de la lectura. Así, encontramos que el profesor F., utilizó el feedback, instrucción directa, uso de recursos didácticos, conocimientos previos, conciencia fonológica y lectura-escritura. El profesor M., se centró en proporcionar feedback, en la lectura y escritura, la instrucción directa, el conocimiento alfabético, el refuerzo y uso de recursos didácticos. El profesor C., utilizó el feedback, uso de recursos didácticos, refuerzo, conocimiento alfabético y conocimientos previos. El profesor I., llevó a cabo prácticas basadas en el feedback, el uso de recursos didácticos, los conocimientos funcionales de lectura, la instrucción directa y lectura-escritura. El profesor M.C., enseñó a leer a través del trabajo con los conocimientos funcionales de lectura, instrucción directa, feedback y uso de recursos. Finalmente, el profesor S., utilizó el feedback, la instrucción directa, la lectura y la escritura, los conocimientos funcionales de lectura y el refuerzo.

En general, podemos concluir que la práctica más utilizada fue el feedback, seguida del uso de recursos didácticos, la instrucción directa y los conocimientos funcionales de lectura. En menor medida, las actividades de lecto-escritura, el refuerzo, destinado a la proporción de elogios (v.gr. tangibles o verbales); la lectura y escritura y el conocimiento alfabético que se basa en la enseñanza del sonido, nombre de las letras y sus reglas a través de un soporte visual. De los escasos estudios llevados a cabo en este campo, Tolchinski y Ríos (2009), encontraron que los docentes utilizaron una enseñanza explícita, precoz y sistematizada. En otro estudio, Barragán y Medina (2008) observaron lo que ocurría en seis aulas de Educación Infantil. Los resultados indicaron que existían diferencias entre sus prácticas en función de la organización del aula y del material disponible. Por otro lado, Ríos, Fernández y Gallardo (2010) con dos profesores del 2º ciclo encontraron dos perfiles de prácticas: situacional (v.gr. trabajo a partir de las situaciones que ocurren en el aula, utilizan periódicos, cartas...) e instruccional (v.gr. enseña nombre de la letra, relaciona letra y sonido). Destacar el trabajo realizado por Fons y Buisán (2012) que a través de la observación natural y mediante un registro sistematizado, analizaron las prácticas de 71 docentes de Educación Infantil y Primaria. Para ello acudieron cuatro veces a las aulas durante un curso académico y registraron las conductas. Los resultados indicaron que un 39% utilizaron prácticas instruccionales, un 18%, multidimensionales y un 14%, situacionales. Teniendo en cuenta estas investigaciones, podemos concluir que las principales estrategias analizadas se han centrado en las características de la instrucción, clasificando las prácticas como instruccionales, situacionales o multidimensionales y en función de los recursos disponibles. En este sentido, la herramienta de observación utilizada en nuestro estudio recoge multitud de prácticas y actividades para evaluar la enseñanza de la lectura, basadas tanto en un marco teórico de referencia, como

elaboradas a partir de la realidad observada. Futuras investigaciones podrían focalizar su objetivo en realizar un abordaje más amplio que recoja todas las posibilidades de instrucción, con el fin de identificar prácticas erróneas. Esto podría ayudar a tener una visión global de lo que está ocurriendo en la enseñanza de la lectura en España.

Asimismo, podemos concluir que ninguno de los profesores utilizó más del 50% de prácticas basadas en lo que prescribe el *National Reading Panel* (2000). En relación al tiempo de instrucción, ocurrió que todos los profesores dedicaron menos de un 50% a la instrucción de los cinco componentes esenciales, excepto el profesor M.C., que dedicó un 70,31% de su tiempo de clase a enseñar buenas prácticas. También, se encontró que la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético fueron las prácticas menos utilizadas. Sin embargo, los datos indicaron que la práctica más utilizada por todos los docentes fue la instrucción directa, seguida de los conocimientos funcionales de lectura. Esto, quiere decir que la mayoría de los maestros enseñó actividades para desarrollar la fluidez y la comprensión. Para observar si estas prácticas formaban parte de una rutina de trabajo, analizamos los patrones de conducta de los seis docentes. Los resultados nos indicaron que el profesor F., trabajó de manera continua la comprensión y el vocabulario, pero sus actividades se centraron únicamente en realizar preguntas y enseñar el significado de las palabras. El profesor M., presentó una rutina de trabajo basada en la utilización de actividades para desarrollar los cinco componentes esenciales. De esta forma, se observó una instrucción basada en la enseñanza de la fluidez, a través de actividades como: lectura rápida, exacta y precisa, lectura individual/grupal; trabajo conjunto de la comprensión y vocabulario, con actividades como: relacionar ilustraciones con el texto, ejercicios del libro, realizar preguntas y trabajar el significado de las palabras. Se caracterizó por desarrollar multitud de actividades para trabajar la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético. El

profesor C., trabajó en primer lugar, el conocimiento alfabético y posteriormente, la conciencia fonológica. No se observaron otras buenas prácticas. El profesor I., instruyó en la comprensión y el vocabulario, pero no se observaron prácticas adecuadas para desarrollar la fluidez, ni actividades para desarrollar la conciencia del sonido y el conocimiento alfabético. La rutina de trabajo del docente M.C., se centró en realizar actividades de lecturas rápidas, fluidas y exactas; individuales/grupales y silenciosas. No se encontraron otras buenas prácticas en su secuencia de instrucción. El profesor S., utilizó prácticas basadas en la enseñanza de la conciencia fonológica, conocimiento alfabético, tales como: decir palabras que empiecen por un sonido determinado, separar palabras por sílabas, rima y enseñanza de las reglas con apoyo. Además, trabajó la fluidez, pidiendo a los niños que leyeran mediante el uso de diferentes combinaciones, así como de manera rápida, exacta y precisa. No se observaron actividades para desarrollar el vocabulario y la comprensión.

Los datos revelaron que solamente un profesor mantuvo una secuencia de instrucción basada en la enseñanza de todos los componentes que prescribe la investigación. Tres de los docentes no desarrollan de manera continua el vocabulario y la comprensión. Dos de ellos, no incluyeron actividades para desarrollar la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético en su programación. También, se encontró que las actividades para trabajar algunos componentes no fueron suficientes. En estos casos, no utilizaron prácticas de aislar, identificar y omitir e incluso confundían la conciencia fonológica con el conocimiento alfabético, ya que durante la observación pudimos detectar cómo cuando se enseñaba esta habilidad, los docentes tenían colgadas en el aula las tarjetas alfabéticas que los alumnos podían visualizar mientras se les decía enseñar solo el sonido. En relación al conocimiento alfabético, las actividades se

centraron en la enseñanza del nombre de la letra, enseñanza de la regla y rima. Lejos quedaron las actividades recomendadas por el NRP (2000), que insiste en la necesidad de enseñar esta habilidad a través de la utilización de métodos **sintéticos** (convertir las letras en sonidos, mezclar los sonidos para formar palabras), **analíticos** (identificar las palabras y sus sonidos), **deletreo** (transformar los sonidos en letras), **según el contexto** (utilizar la correspondencia sonido-letra y encontrar palabras desconocidas en un texto) y **analogía** (usar partes de las palabras escritas para encontrar nuevas). En relación al vocabulario, observamos únicamente prácticas relacionadas con la enseñanza del significado y la utilización del diccionario. Para trabajar este componente, se recomienda además, el uso de las nuevas tecnologías (Bus, Takacs, Kegel, 2015; Ito, 2009; Smeets, , van Dijken y Bus, 2014), la utilización de un método indirecto, la exposición repetida a las palabras y a su significado (Daniels, 1994, 1996; Dole, Sloan, y Trathen, 1995; Leung, 1992; Senechal, 1997), así como su enseñanza temprana, pues favorece el éxito lector y la comprensión lectora (Joshi, 2005). En cuanto a la **comprensión**, observamos que tan solo tres docentes llevaron a cabo actividades, tales como relacionar una ilustración con el texto, hacer preguntas o un resumen. Estos ejercicios, deberían complementarse con el trabajo de la comprensión monitorizada, el aprendizaje cooperativo, la utilización de organizadores gráficos y semánticos o estructurar una historia, actividades que han demostrado predecir el éxito lector (NRP, 2000). Estos resultados coinciden con los de otras investigaciones (Foorman y Moats, 2004; Moats y Foorman, 2003; Moats, 2009) que encontraron que los docentes no llevaron a cabo prácticas basadas en la evidencia científica.

Una alternativa ante esta situación, se centra en la formación del docente y en la actualización de conocimientos. Somos conscientes de la escasa participación del profesorado, tal y como señalan los datos proporcionados por PIRLS (2006) que

encontró que los profesores en España recibieron menor formación en la enseñanza de la lectura en comparación con otros países como Bulgaria o Lituania. Pero, lo cierto, es que se ha encontrado que la calidad del docente predice el éxito académico del alumnado (Comisión Europea, 2008). En este sentido, se debería dotar al profesorado de las herramientas necesarias para llevar a cabo una instrucción adecuada, basada en la evidencia científica. Por lo que los programas de formación deberían incluir tanto los fundamentos sobre la teoría e investigación educativa acerca del desarrollo y estructura del lenguaje y la lectura; estrategias y materiales eficaces para trabajar la lectura y escritura, técnicas de evaluación para medir el rendimiento lector del alumnado en los diferentes componentes, manejo de las nuevas tecnologías, así como fomentar un buen equilibrio entre la teoría y la práctica (IRA, 2007). Un claro ejemplo, lo encontramos en DIPELEC (Diploma de Enseñanza de la Lectura), el primer experto llevado a cabo en España. La dificultad radica ahora en convencer al docente de la necesidad de recibir una formación actualizada y modificar didácticas ya consolidadas. Incluir buenas prácticas en la legislación y recompensar al docente podrían ser un comienzo.

Capítulo 6

Estudio 3

El discurso de los docentes

Resumen

El objetivo de este estudio se centró en analizar el discurso del docente en relación a cuestiones relacionadas con la enseñanza, la clase cotidiana, procesos de enseñanza y aprendizaje, currículo, tiempo y filosofía del profesor. Para ello, se realizaron entrevistas de una hora de duración aproximada a cada uno de los docentes que participaron en el segundo estudio. Posteriormente, se realizó una transcripción literal de las entrevistas y se analizaron los datos a través del programa Atlas ti 6.0 (Muhler, 2003). Más tarde, se procedió a la segmentación y categorización de cada uno de los documentos. Un primer análisis, se basó en conocer el contexto donde se desenvuelve el profesor. Un segundo análisis, se centró en averiguar en qué medida el profesor hizo referencia a los postulados planteados por las diferentes corrientes teóricas. Para ello, se elaboraron dos categorizaciones a través de la revisión del marco teórico de referencia y en función del contenido de la entrevista. La primera de ellas, está compuesta por 21 categorías (v.gr. estilo de enseñanza y aprendizaje; apoyo; centro; exigencias; organización; evaluación, etc...). La segunda, se encuentra formada por siete teorías sobre la lectura y por 15 categorías. El análisis del discurso de los docentes nos proporcionó información acerca la planificación, organización, el sistema de evaluación, el estilo de enseñanza, sus metas, el área de mayor énfasis, características del grupo. Así como del contexto (v.gr. entorno, recursos, características del centro, implicación familiar). Durante la entrevista, todos los profesores hicieron mayor hincapié en el estilo educativo, además, dos de ellos enfatizaron la experiencia, uno la formación y uno las exigencias del centro. Los resultados nos indicaron que todos los docentes hicieron mayor alusión a la teoría constructivista, excepto uno, que se decantó por la teoría psicolingüística. Además, los resultados mostraron que todos los docentes hicieron referencia a más de una teoría sobre el aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: entrevista, discurso, instrucción en lectura, análisis de contenido, teorías implícitas, prácticas de enseñanza.

5.1 Objetivos específicos.

- Conocer y explorar el contexto donde se desenvuelve el maestro y la realidad que le rodea.
- Averiguar qué opinión tienen los docentes de Educación Infantil y Primaria en relación a la enseñanza y aprendizaje de la lectura.
- Saber cuáles son las teorías comentadas con mayor frecuencia por los docentes.

5.2. Hipótesis

1º. Los profesores opinan que su proceso de enseñanza se encuentra mediatizado por diversas variables como la experiencia del docente, la formación, las exigencias del centro y el entorno.

2º. Las opiniones vertidas por los maestros hacen alusión a más de una teoría sobre la enseñanza de la lectura.

5.3. Método.

5.3.1. Participantes

Contamos con la colaboración de los seis docentes que participaron en el estudio anterior.

5.3.2. Materiales e Instrumento.

- *Dos Grabadoras Panasonic, modelo RR-US455, con capacidad de 66 horas de grabación.*
- *Atlas.ti 6.0 (Muhler, 2003):* Software utilizado para llevar a cabo el análisis cualitativo del discurso de la entrevista.

- *Entrevista al profesorado sobre prácticas de enseñanza.* Llevamos a cabo una adaptación de la entrevista sobre perspectivas de enseñanza elaborada por Clark y Yinger (1978). Trabajamos con una entrevista semiestructurada, ya que en algunas ocasiones podían surgir otras cuestiones o reflexiones interesantes. Se compone de un total de 28 cuestiones sobre aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lectura: cuestiones generales sobre la enseñanza, la clase cotidiana, enseñanza y aprendizaje, currículo, tiempo y filosofía del profesor (ver tabla 37).

Tabla 37. Entrevista adaptada de Clark y Yinger (1978).

A. CUESTIONES GENERALES DE ENSEÑANZA	
1.	¿Cuándo empezó a enseñar? ¿A qué niveles ha enseñado? ¿Cuántos años en cada nivel?
2.	¿Cómo describiría la situación actual de su enseñanza? ¿Cuánto tiempo lleva enseñando en este nivel?
3.	¿Cómo está organizada su clase en la actualidad? ¿Es independiente o existe otra forma de organización?
4.	¿Qué tamaño tiene su escuela? ¿Número de estudiantes? ¿Profesores? ¿Aulas?
5.	¿Cómo es la enseñanza en este centro? ¿En qué se parece a otros lugares donde haya ejercido anteriormente la docencia?
6.	¿Cómo es el entorno del centro? ¿Los padres y la comunidad se implican en el colegio?
7.	¿El director del centro le impone su manera de enseñar? ¿Y la inspección? (En caso afirmativo, indique de qué manera).
B. LA CLASE COTIDIANA	
8.	¿Qué medios considera importantes como profesor? Por ejemplo, equipamientos, espacio,... ¿Dispone de ellos en el aula?
9.	¿Cuántos alumnos/as tiene en el momento actual? ¿Cómo describiría en tanto grupo? ¿En qué medida se diferencian de los que ha tenido otros años? ¿Cómo sería un grupo ideal? ¿Cómo enseñaría a ese grupo?
10.	¿Cómo le fueron adjudicados a su clase los alumnos? Tuvo usted algo que ver en esa decisión?
11.	¿Cuenta con otras personas tales como ayudantes, padres voluntarios o especialistas que le ayudan en su clase? ¿Cuándo y para qué tipo de actividades?
C. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	
12.	¿Cómo describiría su estilo de enseñanza? ¿En qué medida cambiaría si tuviera diez alumnos menos? ¿Y si tuviera 10 alumnos más?
13.	¿En qué materias se siente más preparado? ¿Cuáles le causan mayores problemas? ¿Son éstas con las que disfruta más o menos? En relación con la enseñanza de lectura ¿Qué nivel o curso preferiría? ¿Por qué?
14.	Cuando piensa en lo que va a enseñar y cómo lo va a enseñar, ¿qué características de sus alumnos tiene usted en consideración? ¿Cómo nota usted que ha ido mejorando su rendimiento? ¿Y empeorándolo? ¿Cómo piensa usted que realmente aprenden sus alumnos? ¿Cree que es importante remediar el mal aprendizaje? ¿Qué se podría hacer? Si responde sí, ¿Cómo? Si responde no, ¿por qué? ¿Cree que los alumnos con baja habilidad deben ser enseñados en la misma clase?
15.	¿Cómo sabe usted que su enseñanza ha tenido éxito?
16.	A menudo los profesores me comentan que han disfrutado a lo largo del día? ¿Podría decirme qué es un buen día para usted? ¿Cuándo ocurre?
17.	¿Cuál ha sido su mayor recompensa enseñando a su actual grupo? ¿Su mayor frustración?
18.	Sé que no es fácil precisarlo con claridad, pero, ¿podría tratar de explicarme qué es lo que usted intenta conseguir con más ahínco como profesor? ¿Qué trata de conseguir por encima de todo?

Continuación Tabla 37. Entrevista adaptada de Clark y Yinger (1978).

D. CURRÍCULO	
19.	¿Qué tres cosas considera que son las más importantes en la enseñanza de primaria o (preescolar)? ¿Qué hace para conseguirlo? ¿Quién decide sobre el contenido que tiene usted que enseñar? ¿Cómo decide usted su elección? ¿Qué influencia tiene usted en cuanto a lo que tiene que enseñar en su clase? Si existen guías estrictas ¿en qué medida se siente usted libre para desviarse de las guías curriculares?
20.	¿Qué clase de materiales curriculares tiene a su disposición en el centro? ¿Y en la zona? ¿Qué textos suele utilizar? (Autor o autores y editorial) ¿Lo considera satisfactorio? En caso positivo, ¿por qué razones? ¿Agrupa usted a los alumnos para aprender? ¿Qué criterios utiliza para agruparlos? (pruebas, información de otros profesores, test, otras interacciones, ...) ¿Podría agruparlos de más a menos hábiles? ¿Qué clase de evaluación suele utilizar? ¿Qué información le proporciona? ¿Cuándo termina el curso espera tener una mayor o menor distancia entre los distintos alumnos de su clase?

E. TIEMPO	
21.	Si a usted le abonaran cinco horas más a la semana (para dedicarlas a su trabajo) ¿cuál de las siguientes actividades elegiría para cubrir ese tiempo extra? Colectivo de Renovación Pedagógica. Preparación personal Relaciones públicas Enseñanza en clase Dar charlas a padres Tutorías _____ (especifique otras si lo cree oportuno)
22.	De las siguientes materias (áreas), ¿a cuáles les da más énfasis? Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Plástica.
23.	Si usted tuviera dos horas más a la semana para dedicarlas a la enseñanza, ¿cómo las distribuiría teniendo en cuenta las siguientes materias? Lenguaje Matemáticas Ciencias Naturales Ciencias Sociales Plástica
24.	¿Tiene usted un esquema (planificación) fijo semanal que trata de seguir?
25.	¿Me podría describir un día típico?

F. FILOSOFÍA DEL PROFESOR	
26.	¿Qué cosas considera que han sido más cruciales en su formación como profesor y que han influido en sus opiniones acerca de la enseñanza de la lectura (pruebas de oposición, profesores, libros, otros colegas, la experiencia propia de enseñar)?
27.	Revisando el desarrollo de sus nociones acerca de la lectura ¿usted piensa que sus nociones han cambiado desde que era estudiante hasta el momento presente? (si así ha sido, ¿podría especificar el momento y las experiencias que han producido estos cambios?)
28.	¿Podría, brevemente, esbozar sus concepciones acerca de lo que debe ser una profesora de primaria – preescolar?

A partir de la revisión bibliográfica, las preguntas de la entrevista y el discurso de los docentes se elaboraron dos categorizaciones. La primera de ellas, consistió en analizar las opiniones de los docentes en relación a los procesos de enseñanza y otras variables contextuales (ver tabla 38). La segunda, se elaboró para analizar con qué frecuencia los docentes hacían referencia a las diferentes teorías sobre el aprendizaje de la lectura (ver tabla 39).

Tabla 38. Categorización del discurso de los docentes sobre la enseñanza y su contexto.

Categoría	Acrónimo	Definición
Estilo de enseñanza	E.E	Prácticas que lleva a cabo el docente para enseñar a leer.
Apoyo	A	Posibilidad de contar con otros ayudantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje lector.
Centro	C	Características del centro.
Exigencias	Ex	El profesor opina que el centro/inspección/ley influyen su forma de enseñar.
Organización	O	Organización de los alumnos en el aula.
Evaluación	Ev.	Técnicas de evaluación para medir el rendimiento de los alumnos.
Enseñanza ideal	E.I	Características de un grupo- enseñanza ideal.
Éxito lector	E.L	Prácticas que inciden en el éxito lector de sus alumnos.
Experiencia	Exp.	Número de años impartiendo docencia e importancia dada por el profesor.
Grupo	G	Características del grupo de clase.
Metas profesor	M	Desarrollo de habilidades a conseguir con sus alumnos/para con ellos.
Recursos	R	Material disponible en el centro y material que utiliza para enseñar.
Entorno	E	Características del entorno.
Áreas_mayor énfasis	Aenf	Áreas a las que el profesor da mayor énfasis.
Horas plus	Hplus	Relación de actividades en las que el docente invertiría su tiempo.
Relación profesor- alumno	Rp_a	Tipo de relación que mantiene el profesor con su alumnado.
Recursos del entorno	R.E	Recursos disponibles para el alumnado en el entorno donde vive.
Tiempo	T	Tiempo disponible para llevar a cabo la enseñanza.
Programación	P	Tipo de programación que utiliza el profesor para organizar su trabajo.
Profesor	Pr	Características que debe tener un profesor.
Formación	F	El profesor recibe cursos para actualizar sus prácticas de enseñanza.

Tabla 39. Categorización del discurso de los docentes sobre cómo los niños aprenden a leer.

Teorías identificadas durante la categorización	Categoría	Definición
Teoría psicolingüística	Conciencia fonológica	Enseñanza de los sonidos.
	Lenguaje oral	Importancia de la comunicación y expresión del alumno.
Teoría constructivista	Niño descubre	El niño descubre la lectura a través de la interacción con los libros de texto.
	Niño autónomo	El niño investiga sobre la lectura y el contenido de los textos con los que trabaja.
	Niño constructor de su aprendizaje	El niño construye su propio aprendizaje de la lectura.
	Profesor guía	El profesor ayuda al alumno en el aprendizaje de la lectura.
Teoría sociocultural	Utilización de recursos	El niño acude a los recursos disponibles: periódicos, bibliotecas.
	Implicación de los padres	Los padres se implican en la lectura en casa.
Teoría maduracionista	Maduración	Los niños necesitan alcanzar un nivel de desarrollo para empezar a leer.
Teoría innatista	Edad	Hay niños que nacen con predisposición para leer desde pequeños.
Teoría conductista: correctiva	Corregir	Importancia de corregir al alumno cuando se equivoca leyendo.
Teoría conductista: refuerzo	Refuerzo	Premiar al alumno cuando lee bien.
	Recompensa	Elogiar el trabajo bien realizado con la realización de otra actividad, ayuda a otros compañeros.
	Motivación	Estimular al alumno para que lea.
Teoría conductista: imitación	Modelado	Realizar una serie de pasos y copiarlos.

5.3.3. Procedimiento

En un principio, se procedió a la grabación de las entrevistas de los seis docentes, cada una de ellas de una duración aproximada de una hora. Para ello, se contó previamente con el consentimiento de los maestros. También, se utilizó una grabadora secundaria y una cámara de video para evitar la pérdida de información. Más tarde, se llevó a cabo el volcado del audio al ordenador y a la transcripción literal de las entrevistas.

Posteriormente, se llevó a cabo la **fase de recopilación** de la información disponible. Después, se organizó todo el material para el tratamiento de los datos. Para concluir esta fase, se revisaron cada una de las entrevistas con el fin de tener una visión global de toda la información aportada por cada docente.

En la siguiente fase, llevamos a cabo **la segmentación y codificación del documento** mediante el programa Atlas ti 6.0 (Mühler, 2003). Los datos se analizaron utilizando la técnica de análisis temático, según la propuesta de Braun y Clarke (2006). En un principio, se definieron las unidades hermenéuticas, en base a las preguntas procedentes de la entrevista y teniendo en cuenta las teorías sobre el aprendizaje de la lectura. Posteriormente, se trabajó con los documentos primarios y comenzó la segmentación de la información, en este caso, atendimos tanto a palabras, como a frases y textos. Después, se seleccionó la información relevante y se procedió a la codificación de dichas unidades. Más tarde, creamos las familias de códigos, compuestas por las diferentes variables sobre **la enseñanza y su contexto**. Se categorizaron las opiniones de los docentes acerca del **aprendizaje de la lectura**. Se crearon las familias de códigos con el fin de establecer la relación entre las categorías y las teorías sobre el aprendizaje

de la lectura identificadas (v.gr. innatista, maduracionista, sociocultural, constructivista, psicolingüística, conductista, correctiva, refuerzo).

Finalmente, se llevó a cabo el **análisis y la interpretación de los datos**, que comentaremos en el siguiente apartado. Asimismo, para garantizar la confiabilidad del presente trabajo, se utilizaron diversas estrategias inductivas utilizadas en metodología cualitativa entre ellas (Flick, 2007): 1) recoger los datos a través de preguntas abiertas; 2) los pasos seguidos durante el análisis de los datos se han expuesto con suficiente detalle como para permitir su replicación; 3) varios investigadores discutieron acerca de los resultados encontrados en este estudio.

5.4. Resultados

A través del análisis del discurso de todos los docentes acerca de los procesos de enseñanza, así como el contexto en el que se encuentra inmerso, encontramos una serie de temáticas comunes en todas las entrevistas: experiencia, estilo educativo, aprendizaje, características del grupo, organización, evaluación, metas del profesorado, relación entre alumnos, profesor-alumno, recursos disponibles, apoyo recibido, entorno, recursos del entorno, exigencias del centro, áreas en las que se siente mejor preparado, y a las que da mayor énfasis. En cuanto a las opiniones de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura, encontramos que las teorías que recibieron un mayor número de alusiones fueron la constructivista y la psicolingüística. Veamos en detalle las aportaciones de cada uno de los docentes.

En relación al **profesor F.**, su temática durante la entrevista se centró mayoritariamente en opinar sobre su estilo de enseñanza y sus principales metas como profesor (ver figura 32). Así, comentó que su enseñanza es liberal, abierta, activa y

basada en el constructivismo. Trabaja desde lo particular a lo general y en función de las competencias de cada niño. En cuanto a sus propósitos, se centran en lograr que los niños aprendan a dialogar, vocabulario, expresión oral, a identificar emociones y valores que les ayuden a desenvolverse en la sociedad.

Durante la entrevista, también comentó que lleva 23 años dando clase y esto le proporciona la experiencia necesaria para preparar su materia. También opinó que el alumno descubre el aprendizaje significativo mediante la práctica. El área en la que se siente más preparado y a la que presta mayor énfasis es el lenguaje. Para programar el contenido a impartir utiliza un diario de campo. La relación con sus alumnos es muy cercana. Su grupo es autónomo y existe mucha afinidad entre ellos. En cuanto a la organización del alumnado, lo hace de manera individual/grupal según el grado de rendimiento y comportamiento. Dispone de recursos (v.gr material fungible y nuevas tecnologías). El sistema de evaluación se basa en la observación, la actitud de los alumnos, diario de campo e información que proporcionan los padres sobre el trabajo en casa. Asimismo, opina que el centro impone sus directrices y el material con el que trabajar. En cuanto a las características del centro, el colegio se sitúa en un barrio marginal, pero lleno de recursos para sus alumnos (v.gr. ludoteca, centro multifuncional). Finalmente, opina que dispone de poco tiempo para abordar su enseñanza y si pudiera ampliar las horas de dedicación lo emplearía en el colectivo de renovación pedagógica.

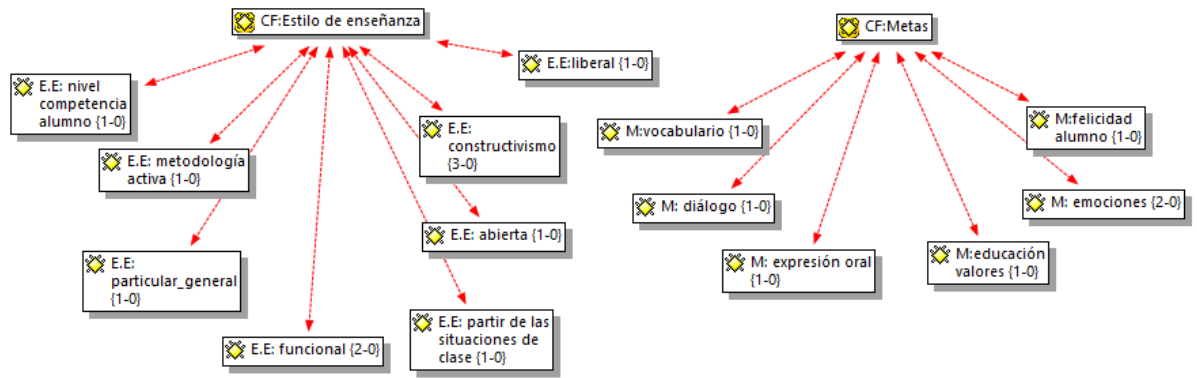


Figura 32. Profesor F. Red de conceptos más relevantes asociados al proceso de enseñanza.

En relación al aprendizaje de la lectura, este maestro hace referencia a los diferentes postulados de la teoría constructivista (ver figura 33): el niño como constructor de su aprendizaje, el profesor funciona como guía en la enseñanza de la lectura y el niño trabaja de manera autónoma. Para la teoría maduracionista, hace referencia a la importancia de la maduración y el nivel de cada uno de los niños para leer. Respecto al refuerzo, el profesor habla de la importancia de motivar continuamente al alumno.



Figura 33. Red en la que se presentan las familias de los códigos (teorías) del profesor F.

Por tanto, los resultados indicaron que la teoría que apareció con mayor frecuencia durante la entrevista fue la constructivista. También, hizo alusión en menor medida a la teoría maduracionista y al refuerzo (ver figura 34).

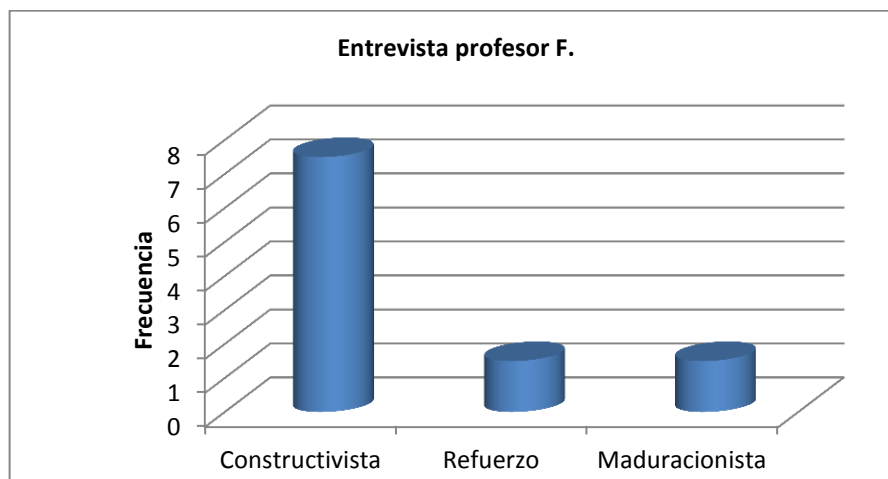


Figura 34. Frecuencia de aparición de códigos que representan las teorías sobre el aprendizaje de la lectura.

La temática principal que se detectó durante la entrevista con el **profesor M.** fue la enseñanza y las exigencias del centro (ver figura 35). Su estilo de enseñanza se basa en el trabajo con los conocimientos previos y el aprendizaje significativo, mediante la asamblea. Para este docente, es muy importante la disciplina, al mismo tiempo que la empatía, la paciencia y la motivación. Comenta que el centro ejerce una fuerte presión en su enseñanza, hasta tal punto de sentirse agobiada por enseñar a leer y escribir a los niños a toda costa. Además, son ellos quienes eligen las editoriales con las que se trabaja.

Asimismo, comenta que lleva trabajando seis años en un centro católico y disciplinado. Para enseñar parte de las capacidades y de la maduración de los niños. Su principal meta es lograr la autonomía de sus alumnos y que aprendan valores (v.gr. convivencia, respeto). Su grupo es competitivo, competente y receptivo. Opina que una forma de evaluar si su enseñanza ha tenido el éxito deseado, es a partir de los logros de los niños y su capacidad para realizar tareas (v.gr. cartas). Organiza su clase en grupos y por parejas, dependiendo de la tarea y según comportamiento o actitud. Su apoyo principal es la profesora de pedagogía terapéutica. Igualmente, piensa que los padres se

implican mucho en la educación de los niños. Su sistema de evaluación se basa en la observación y uso de fichas. Si tuviera más tiempo, lo dedicaría a la preparación personal. El centro se encuentra ubicado en una zona humilde desprovista de recursos en el entorno, sin embargo, el colegio dispone de multitud de recursos (v.gr. libros, pizarras digitales) para enseñar a leer.

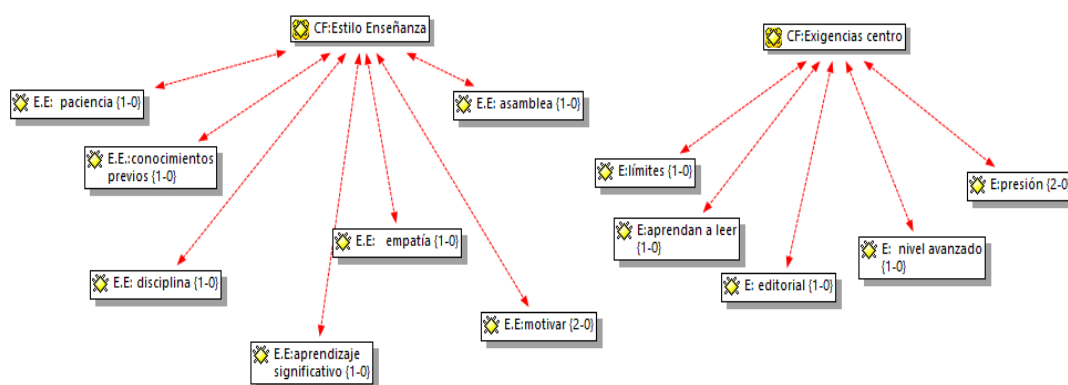


Figura 35. Profesor M. Red de conceptos más relevantes asociados al proceso de enseñanza y su contexto.

En relación al aprendizaje de la lectura, podemos observar cómo el docente habla de la importancia del constructivismo a través de la utilización de conceptos tales como: conocimientos previos, repaso, niño como constructor de su aprendizaje, el profesor como guía y el niño descubre su aprendizaje. En cuanto a la teoría maduracionista, podemos extraer del discurso elementos como: la importancia de la psicomotricidad y de la madurez del niño para aprender a leer. La teoría correctiva se asocia con la utilización de la corrección en la lectura. El refuerzo se relaciona con la motivación y la teoría sociocultural, con la implicación de los padres (ver figura 36).

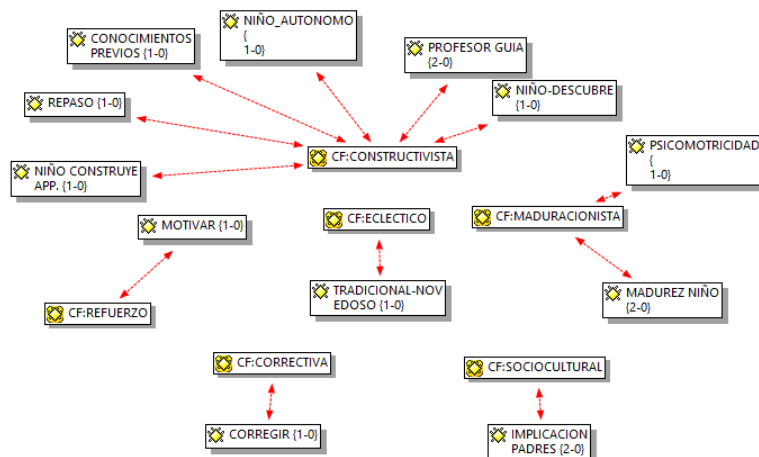


Figura 36. Red en la que se presentan las familias de los códigos (teorías) del profesor M.

En el discurso del profesor M., se han identificado seis familias de códigos relacionadas con las teorías sobre el aprendizaje de la lectura, en este caso: constructivista, maduracionista, sociocultural, correctivo y refuerzo. A través del siguiente gráfico, podemos observar cómo se inclina más por la teoría constructivista, aunque en menor medida, también hace referencia a los postulados de otras corrientes (ver figura 37).

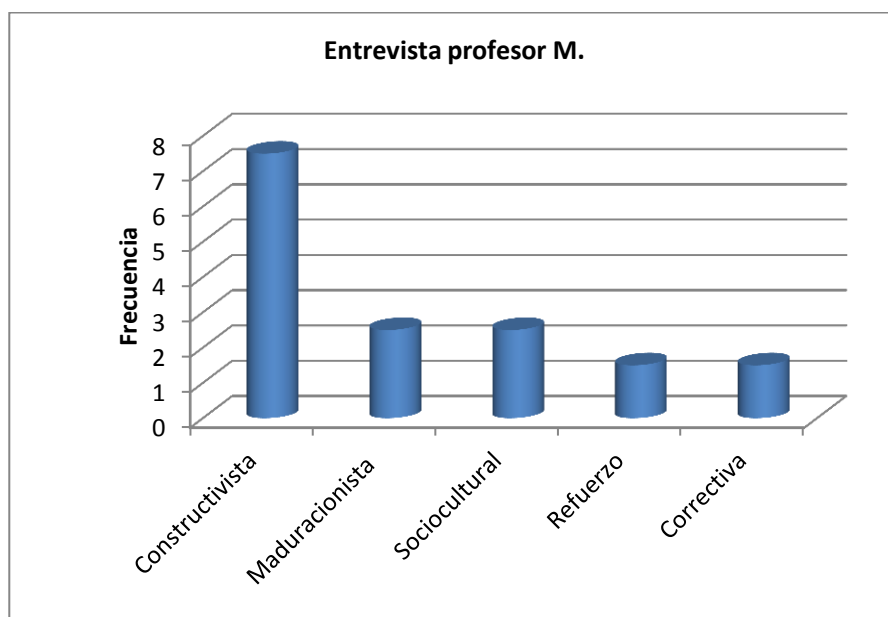


Figura 37. Frecuencia de aparición de códigos que representan las teorías sobre el aprendizaje de la lectura.

El **profesor C.** le dio mucha importancia a la experiencia y a su estilo de enseñanza durante la entrevista (ver figura 38). Su enseñanza es liberal, intuitiva, parte de las situaciones que surgen en el aula y utiliza una metodología global (v.gr. enseñar frases y luego palabras). Además, le gusta trabajar con las emociones de los niños porque opina que influyen en su aprendizaje.

Además, comentó que llevaba 22 años ejerciendo como maestro. Piensa que los alumnos aprenden a través de la construcción de su conocimiento y el descubrimiento. Opina además que la madurez es importante. Para el maestro, los niños aprenden a través de la lectura de cuentos, anuncios, carteles, etc... Su grupo es heterogéneo, compuesto por alumnos con dificultades de aprendizaje en la lectura, con diferentes ritmos y posibilidades. Organiza a los niños en parejas y grupos, atendiendo a criterios como: mismo nivel y personalidad. Para enseñar utiliza una programación semanal a través de la realización de un plan de trabajo. El lenguaje y el inglés son las áreas a las que presta mayor atención y en las que se encuentra más preparado. Dispone de multitud de recursos para enseñar (v.gr. libros de lectura, nuevas tecnologías, pizarra blanca), aunque para el maestro el tamaño de las aulas no es el adecuado. Tiene apoyo de los padres y profesores de pedagogía terapéutica. Mediante la observación, el trabajo diario y los trabajos individuales el docente evalúa el progreso de sus alumnos. Opina que a través de estos resultados sabe si su enseñanza ha logrado el éxito deseado y que la experiencia ejerce un papel en ello. Sus principales metas se centran en que los alumnos logren leer y escribir, comprender, utilizar diferentes estrategias y aprender valores. Si pudiera tener más tiempo, se dedicaría al colectivo de renovación pedagógica y a hablar con los padres de sus alumnos. Siente presión cuando el centro impone una ratio elevada de alumnos en su aula, pero se siente libre para realizar su trabajo, siempre

atendiendo a las directrices de la inspección. El centro se sitúa en un entorno con familias desfavorecidas con ningún recurso para los niños.

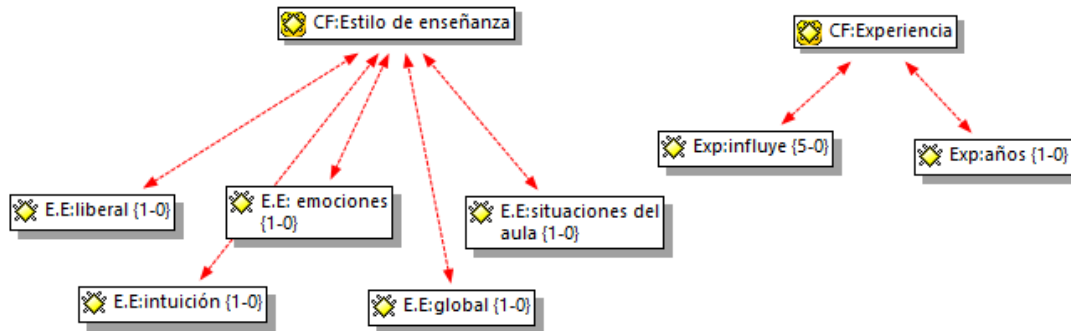


Figura 38. Profesor C. Red de conceptos más relevantes asociados al proceso de enseñanza y su contexto.

A través del siguiente gráfico (ver figura 39) podemos visualizar cuáles son las opiniones de este maestro sobre el aprendizaje de la lectura. Así pues, en su discurso hace hincapié en la importancia de ayudar al niño a construir su aprendizaje y descubrir la lectura de manera autónoma, aunque con la ayuda y guía del profesor (teoría constructivista). También, habla sobre la interacción del niño con el mundo que le rodea, la implicación de los padres en la lectura y la utilización de recursos como la biblioteca (teoría sociocultural). Por otro lado, hace referencia a la necesidad de trabajar el lenguaje oral y la conciencia fonológica (teoría psicolingüística). Finalmente, comenta que la madurez y la edad (teoría maduracionista) son indispensables para aprender a leer.

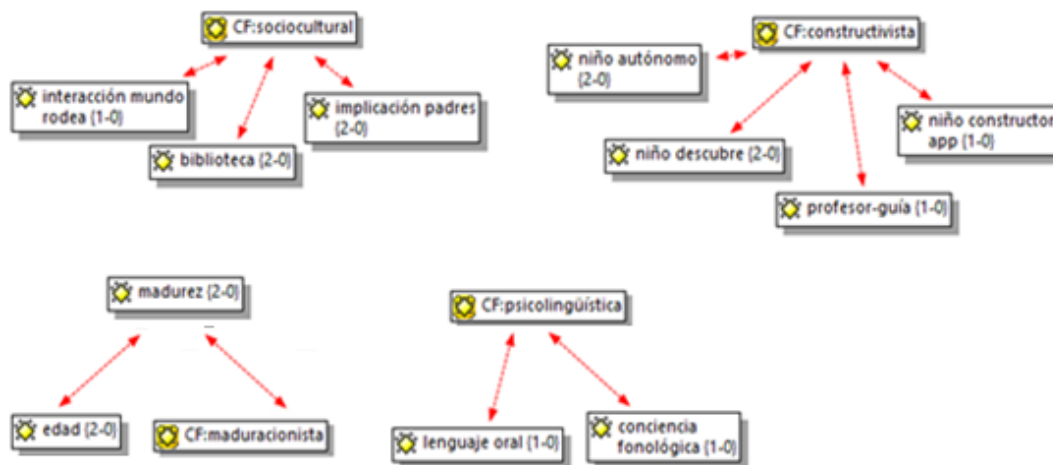


Figura 39. Red en la que se presentan las familias de los códigos (teorías) del profesor C.

Las teorías más frecuentes fueron la constructivista y sociocultural, y en menor medida la psicolingüística y maduracionista (ver figura 40).

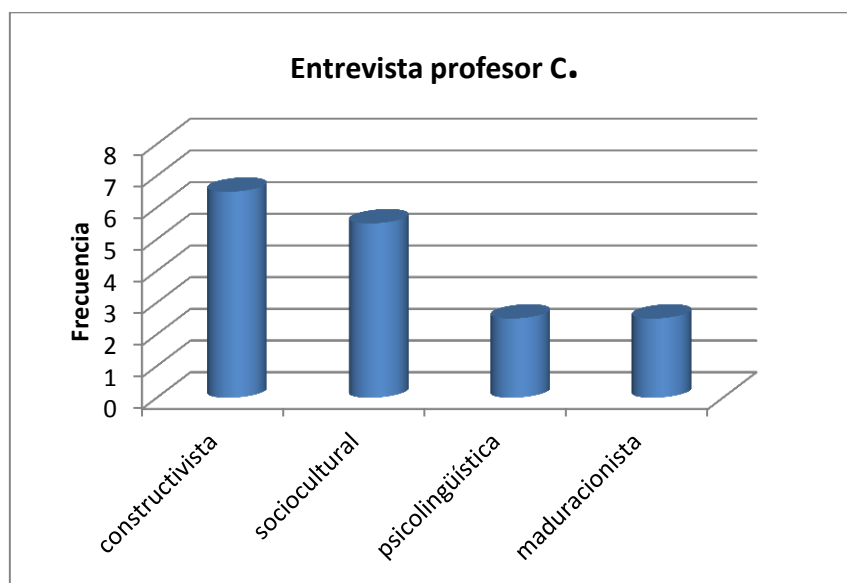


Figura 40. Frecuencia de aparición de códigos que representan las teorías sobre el aprendizaje de la lectura.

El **profesor I.** durante su discurso se ha centrado bastante en explicar cómo enseña a leer al alumno (ver figura 41). Su forma de enseñar parte de un modelo interactivo, funcional y centrado en el aprendizaje significativo. Ayuda al alumno a

trabajar con los conocimientos previos y con sus emociones. Su principal interés es propiciar la autonomía, cooperación y la comunicación.

También, comentar que lleva 27 años ejerciendo. Para este maestro, la única forma de aprender a leer es interactuando de manera autónoma con noticias, cuentos, libros o periódicos. Asimismo, la participación de los alumnos también es importante para su aprendizaje. Su programación se basa en organizar el trabajo semanalmente. Las áreas a las que presta mayor énfasis son la lectura y escritura, aunque se siente preparado en todas. Reconoce que su enseñanza ha tenido éxito cuando observa su evolución (v.gr. en fluidez, utilización autónoma de la biblioteca), además de la información que le proporcionan los padres. Cree que la experiencia le ha ayudado a reflexionar sobre sus prácticas y que ejerce un papel fundamental en ellas e incluso que un buen profesor debería tener cualidades como: paciencia o creatividad. Opina que sus principales metas se centran en el aprendizaje de valores y la comunicación de sus alumnos. Su grupo se caracteriza por ser diverso, con problemas familiares y con dificultades de aprendizaje. Organiza a los alumnos de manera individual y en grupos, en función de su heterogeneidad. El lugar donde trabaja es de carácter tradicional y se sitúa en un entorno privilegiado. Piensa que no existe ningún tipo de presión del centro sobre su forma de enseñar. Dispone de multitud de recursos que utiliza en su clase (v.gr. nuevas tecnologías, cuentos, espacios, espejo). Si tuviera más tiempo lo dedicaría al colectivo de renovación pedagógica, preparación personal y educación emocional.

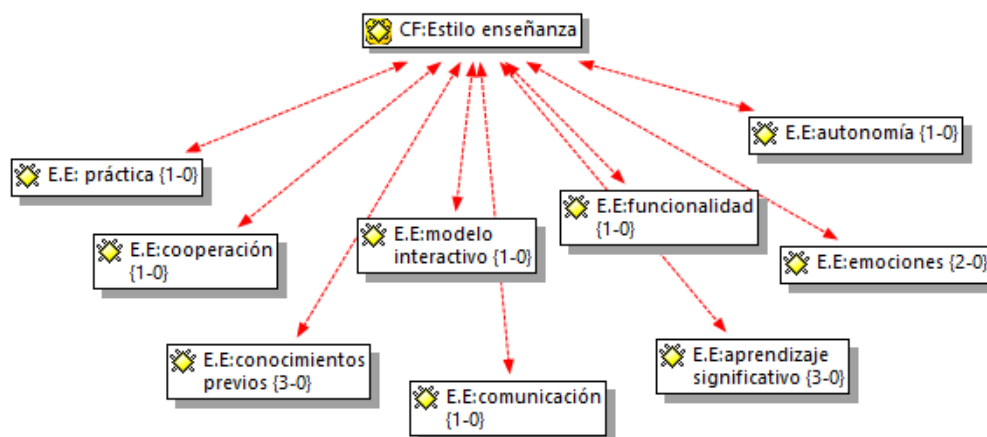


Figura 41. Profesor I. Red de conceptos más relevantes asociados al proceso de enseñanza.

Analizando su discurso, encontramos ideas centradas en la importancia de la construcción del aprendizaje y del trabajo autónomo (teoría constructivista), también hace referencia al lenguaje oral (teoría psicolingüística), a la utilización de recursos para el aprendizaje (teoría sociocultural) (ver figura 42).

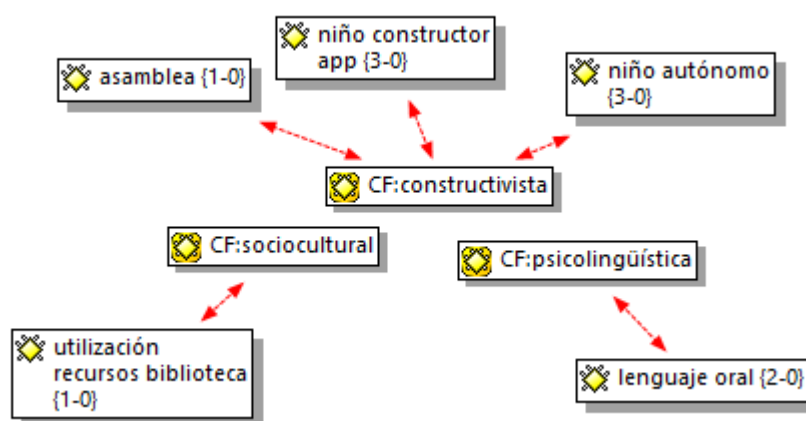


Figura 42. Red en la que se presentan las familias de los códigos (teorías) del profesor I.

En su discurso, encontramos que se hace alusión a ideas procedentes de la teoría constructivista, aunque también, con menor frecuencia se observa como hace hincapié en la teoría psicolingüística y en la sociocultural (ver figura 43).



Figura 43. Frecuencia de aparición de códigos que representan las teorías sobre el aprendizaje de la lectura.

El **profesor M.C.** hizo mayor alusión a la experiencia y su estilo de enseñanza (ver figura 44) durante su entrevista. Su estilo de enseñanza se centra en trabajar la expresión oral, los fonemas, el método global, el silábico, los conocimientos previos de los alumnos, la construcción del aprendizaje partiendo de un trabajo colaborativo. Para enseñar, utiliza el refuerzo y la corrección. Igualmente, comenta con bastante frecuencia que la experiencia que tiene en la enseñanza y las prácticas que ha desarrollado a lo largo de estos años, han influido en su instrucción.

Asimismo, tiene una trayectoria profesional de 36 años. Opina que los niños aprenden a leer en casa, por imitación mediante la construcción de su aprendizaje. También, recibe el apoyo de los padres para complementar su enseñanza. Le da mayor importancia a las matemáticas, aunque le dedica más tiempo al lenguaje debido a su inseguridad con el área. Se programa según los objetivos a cumplir, a través de una programación quincenal que ha sido consensuada por sus compañeros de ciclo. Sus principales metas se centran en el logro de la autonomía, el vocabulario, la

comunicación, así como el aprendizaje de valores. Sabe que su enseñanza ha tenido éxito a través de la observación de la evolución de sus alumnos, así como la observación de los cuadernos en diferentes momentos. Su grupo es muy heterogéneo, pero están muy unidos. Para trabajar en el aula, los organiza en grupo, en función de sus habilidades. Mantiene una relación cercana con sus alumnos. Su sistema de evaluación se basa en observar el rendimiento de sus alumnos (v.gr. tareas, controles) así como su evolución. De la misma forma, piensa que son las leyes las que imponen su forma de enseñar. Para enseñar a leer, utiliza libros, periódicos, poesías y nuevas tecnologías. Su enseñanza ideal es la llevada a cabo hasta ahora, centrándose en la expresión oral, lectura y escritura. Se queja de la falta de tiempo para enseñar y organizarse. Opina que todo el contenido ha de impartirse rápidamente. El centro se encuentra situado en un entorno complejo, pero lleno de recursos (v.gr. ludoteca, biblioteca) y que su uso depende de la implicación de las familias. Finalmente, opina que dedicaría más horas a las tutorías con los padres.

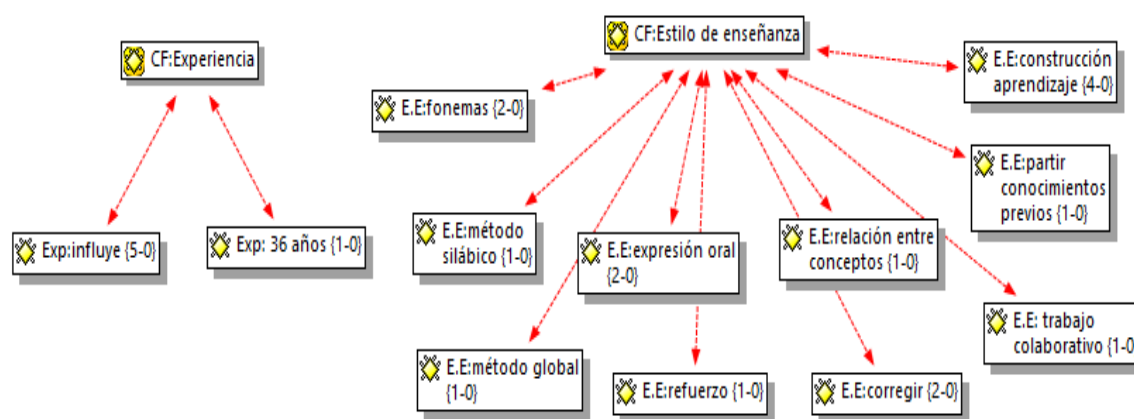


Figura 44. Profesor M.C. Red de conceptos más relevantes asociados al proceso de enseñanza y su contexto.

Respecto a la relación entre cada uno de los códigos, se observa en la siguiente figura (ver figura 45), como la teoría psicolingüística se asocia con la conciencia fonológica y el lenguaje oral. La teoría constructivista se asocia con la idea de que el profesor funciona como guía y el niño construye su propio aprendizaje. El refuerzo está estrechamente relacionado con la motivación. Asimismo, la teoría sociocultural con la utilización de recursos; la teoría correctiva con la importancia de la corrección al alumno mientras lee y la teoría conductista con el modelado.

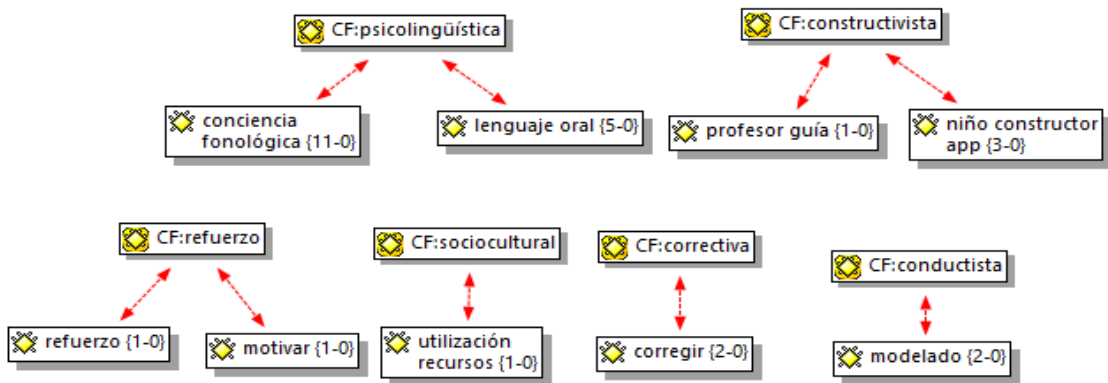


Figura 45. Red en la que se presentan las familias de los códigos (teorías) del profesor M.C.

A través del análisis de la entrevista, se encontró que este profesor hizo mayor referencia a ideas relacionadas con la teoría psicolingüística. También, en menor medida, la teoría constructivista, conductista, el refuerzo, la correctiva y la sociocultural (ver figura 46).

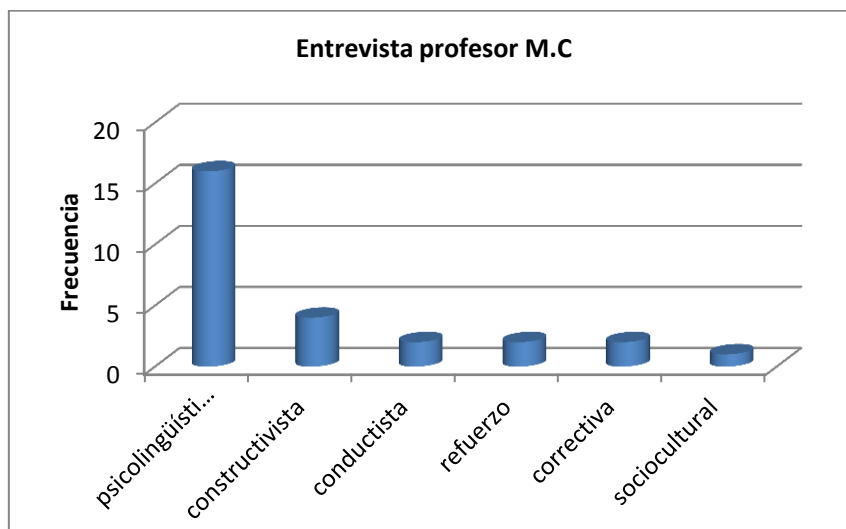


Figura 46. Frecuencia de aparición de códigos que representan las teorías sobre el aprendizaje de la lectura.

El **profesor S.** hizo mayor hincapié en el estilo de enseñanza y la formación (ver figura 47). Su estilo de enseñanza se centra en utilizar un método global y partir de los conocimientos previos de los alumnos, su razonamiento y sus emociones. Su papel es el de guiar al alumno en su proceso constructor de aprendizaje. Para ello, fomenta los debates, el diálogo, anima a los alumnos a la lectura y los motiva. En cuanto a la formación, comenta con bastante frecuencia que suele actualizar sus conocimientos asistiendo a cursos o leyendo libros y que suele investigar sobre cómo enseñar.

Comenta que tiene una experiencia total de 36 años. Opina que el alumno ha de descubrir cómo aprender a leer y para ello, el profesor cree que la corrección entre los compañeros es la mejor forma. Su grupo es homogéneo. Los organiza en grupos según sus capacidades. Para enseñar, el profesor no utiliza una programación preestablecida, surge de manera espontánea en el aula. Su principal preocupación es la falta de tiempo para poder organizarse. Le presta mayor interés a las matemáticas, aunque cree que el lenguaje es esencial para poder desenvolverse en todas las áreas. También, le gusta trabajar con todas las asignaturas. Su sistema de calificación se basa en el rendimiento y

autoevaluación de los alumnos. El entorno donde se sitúa el centro es de clase baja. Opina que el colegio es heterogéneo y que no dispone de una metodología preestablecida, no existe consenso entre todos los docentes del ciclo en la forma de enseñar. Dispone de multitud de recursos, tales como: materiales, biblioteca y nuevas tecnologías. Si tuviera más tiempo, lo dedicaría a la renovación pedagógica y a la acción tutorial.

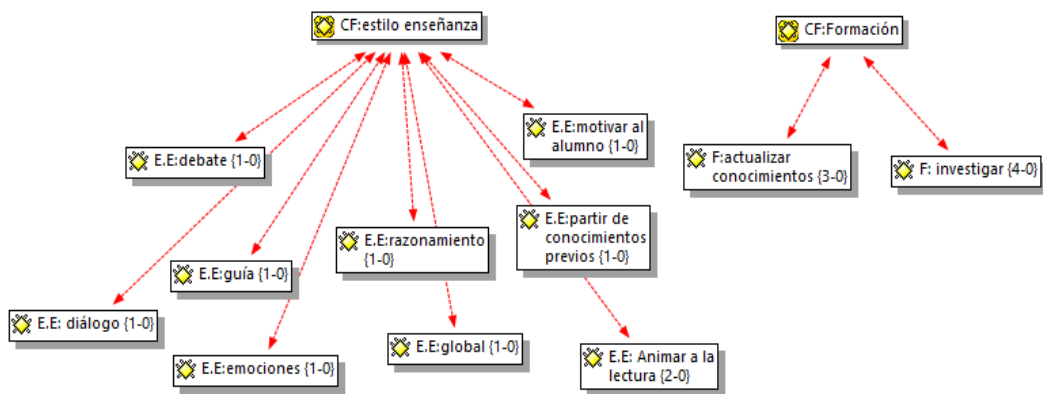


Figura 47. Profesor S.Red de conceptos más relevantes asociados al proceso de enseñanza y su contexto.

La relación establecida entre cada uno de los códigos identificados en la entrevista al profesor, nos indican que la teoría constructivista se relaciona con: el niño como constructor de su aprendizaje, el niño descubre la lectura, el niño trabaja de manera autónoma y el profesor como guía durante la enseñanza. La teoría sociocultural, se asocia con la utilización de recursos (v.gr. periódicos, biblioteca) y con la implicación de los padres. El refuerzo se relaciona con la motivación y las recompensas. La teoría psicolingüística con el lenguaje oral; la correctiva, con la corrección del alumno mientras aprende a leer. Finalmente, la teoría maduracionista se asocia con la maduración del alumno en el aprendizaje de la lectura (ver figura 48).

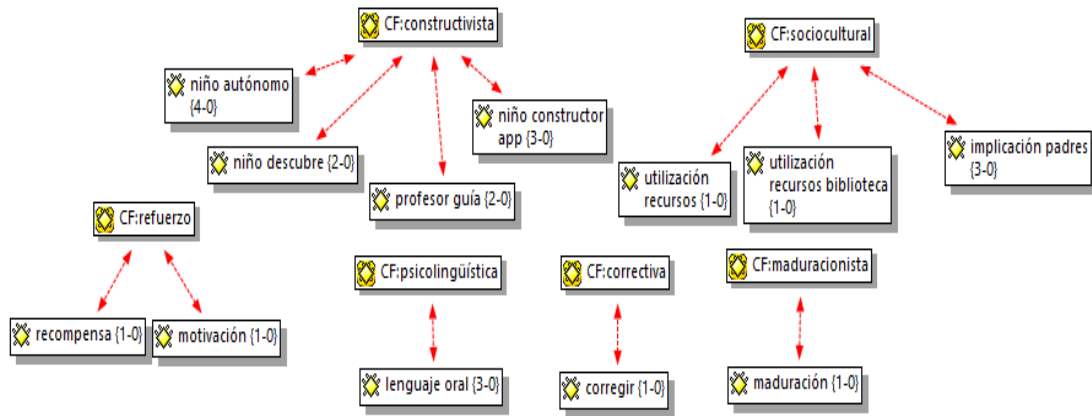


Figura 48. Red en la que se presentan las familias de los códigos (teorías) del profesor S.

Por otra parte, observamos que la teoría constructivista es la que aparece con mayor frecuencia en su discurso. También, en menor medida, la sociocultural, la psicolingüística, el refuerzo, la correctiva y la maduracionista (ver figura 49).

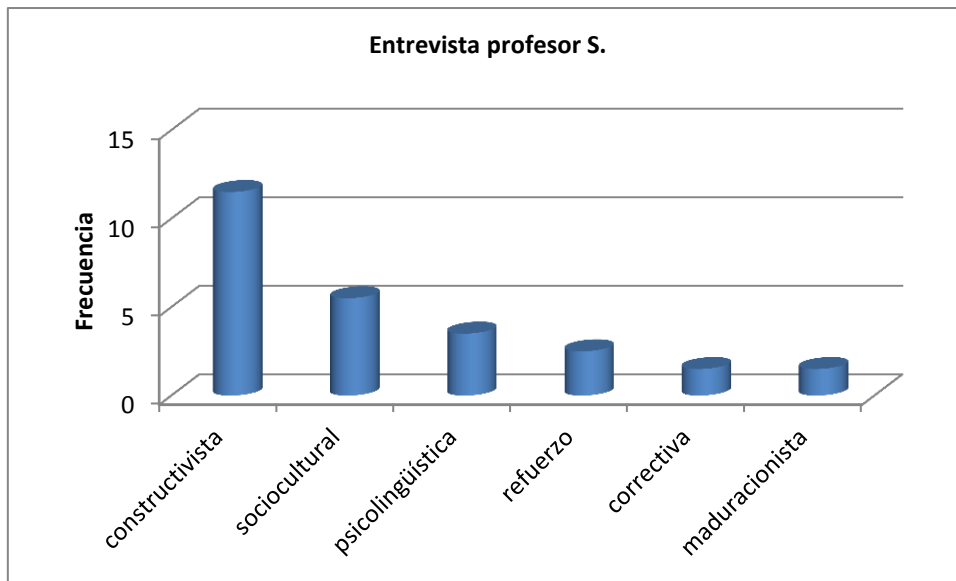


Figura 49. Frecuencia de aparición de códigos que representan las teorías sobre el aprendizaje de la lectura.

5.5. *Discusión y conclusiones.*

Este estudio nos ha permitido conocer qué opinión tienen los maestros sobre la enseñanza, así como las estrategias que utilizan. En primer lugar, todos los docentes agruparon a sus alumnos en función de su capacidad o comportamiento. Otros estudios, han encontrado que el aprendizaje de la lectura es más efectivo si se consideran las diferencias individuales entre los grupos de clase (Connor et al, 2009; Connor, Morrison y Katch, 2004; Snow, Griffin y Burns, 2005). En general, se sentían preocupados por no disponer de tiempo suficiente para organizar su trabajo. El sistema de evaluación más utilizado fue la observación y el rendimiento de los alumnos, esto es permite averiguar si su enseñanza consigue el éxito deseado. Las principales metas que se propusieron los maestros fueron: aprendizaje de valores, autonomía y comunicación. También, las áreas a las que dedicarían más tiempo son: el colectivo de renovación pedagógica, la preparación personal y las tutorías con los padres.

En segundo lugar, pudimos conocer qué metodología dicen utilizar los docentes. Así, los profesores F., M., I., M.C y S. coincidieron en enseñar a partir de los conocimientos previos de los alumnos. Los docentes C. y M.C coincidieron en utilizar una metodología global. Una vez más, hemos podido constatar que los docentes no dicen utilizar prácticas de enseñanza de la lectura orientadas a trabajar los componentes de la lectura tales como: conocimiento alfabético, desarrollo fonológico, nombrado automático de letras o la memoria fonológica (*National Institute for Literacy*, 2008); fluidez, vocabulario y comprensión (NRP, 2000). También es cierto que partir de los conocimientos previos de los alumnos es un buen comienzo para instruir adecuadamente y trabajar la comprensión (Reise, 2009). Pero si queremos lograr cambios en el rendimiento académico, los docentes deben conocer buenas prácticas y saber cómo implementarlas en el aula. El principal problema radica en que cinco de los

docentes analizados pensaron que la experiencia les proporcionó los recursos necesarios para saber cómo enseñar. Este hecho es bastante alarmante, pues la investigación ha demostrado que la eficacia del docente influye en el rendimiento lector del alumno (Boyd y Rubin, 2006; Comisión Europea, 2008; Dickinson y Caswell, 2007; Dickinson, Darrow y Tinubu, 2008; Zucker, Justice, Pianta y Kaderavek, 2010). Además, para que la instrucción sea adecuada, el maestro ha de ser especialista en la enseñanza de la lectura (Eurydice, 2012; IDA, 2013; IRA, 2007; TALIS, 2009). En nuestro estudio, sólo el profesor S. decía acudir a cursos de formación y lo cierto es que el índice de participación de los docentes en España continúa siendo muy bajo (26,3%) y lo que más preocupa es que los asistentes suelen hacerlo por recompensa económica o por obligación (TALIS, 2008). También, ocurre que el marco en el que desempeña su trabajo el docente puede influir en la decisión de tomar cursos de formación, por falta de tiempo, nivel de exigencia del centro o sustituciones que han de cubrir. Incluso, todo puede depender de los recursos económicos y de la disposición del maestro. Asimismo, se debe cuidar la calidad de los cursos de formación y evitar que la formación se centralice en la enseñanza de supersticiones, anécdotas y creencias no basadas en lo que prescribe la investigación (Joshi et al., 2009). Se necesita más investigación que informe de las variables que impiden que los maestros acudan o realicen una formación de calidad.

En cuanto a las variables contextuales, en nuestro estudio pudimos comprobar que la mayoría de los centros se situaban en zonas de bajo nivel socioeconómico, excepto uno de ellos. Sin embargo, todos disponían de múltiples recursos para poder enseñar a leer. El entorno donde se ubica el centro, también ejerce una notable influencia en el rendimiento del alumno. Así, por ejemplo, PIRLS (2006) y PISA (2012) a través del análisis del contexto social de los centros escolares de diferentes

países, concluyeron que el contexto social de un centro escolar (medido como la proporción de estudiantes procedentes de entornos socialmente desfavorecidos o como el estatus socioeconómico medio) está fuertemente asociado al rendimiento en lectura. De igual modo, se ha encontrado que un entorno favorable, se asocia a una variedad de factores como la influencia de los compañeros, un clima positivo hacia el aprendizaje, las expectativas de los profesores, y las diferencias en los recursos o en la calidad de los centros (OECD, 2010). La mitad de los docentes, creyó que el centro y las leyes educativas fueron los que dictaminaron su forma de enseñar. Tener que enseñar a leer a los niños de Educación Infantil o la cantidad de alumnos que fueron asignados en sus aulas les hacía sentirse agobiados. Y es que se ha encontrado que el contexto de enseñanza se encuentra limitado por las obligaciones pedagógicas y por las restricciones existentes (Gholami y Husu, 2010). Casi todos recibieron el apoyo de los padres y de la profesora de pedagogía terapéutica. Igualmente, se ha demostrado que la implicación de las familias en la escuela está directamente relacionada con el rendimiento de los alumnos (Consejo Escolar del Estado, 2014). Hemos podido observar que existen multitud de variables implicadas en el proceso de enseñanza, que tanto el profesorado como el centro, sistemas educativos y familias deberían tener en cuenta para proporcionar los medios humanos, técnicos y económicos adecuados para crear una enseñanza y aprendizaje óptimo.

Por otra parte, pudimos comprobar cuáles fueron las opiniones de los docentes en relación al aprendizaje de la lectura. Los resultados indicaron que los profesores aludieron mayoritariamente a la teoría constructivista, excepto el profesor M.C., que se decantó por posicionarse en la teoría psicolingüística. Algunas investigaciones (Kuzborska, 2011; Medina, Valdivia y San Martín, 2014) han utilizado la entrevista como único instrumento para identificar creencias. Existen trabajos que han encontrado

resultados similares. Así, Pérez (2013), a través de la entrevista analizó las creencias de dos docentes de 2º ciclo. Encontró que la mayoría de las opiniones hicieron referencia a la autonomía de los alumnos; su protagonismo en el aprendizaje; el papel del docente como guía en el aprendizaje y la importancia del espacio-tiempo para la enseñanza de la lectura. También, otra de sus docentes reveló la necesidad de utilizar un aprendizaje significativo, basado en el aprendizaje del lenguaje oral y donde la intervención del profesor debía ser mínima. Otros investigadores han encontrado la teoría psicolingüística en el discurso de los docentes. Así, Rodríguez, Sánchez y Castro (2012) analizaron el discurso de 50 profesores de Educación Infantil. A través del análisis de las entrevistas, observaron que esta dimensión del aprendizaje fue ampliamente considerada, ya que un 96 % de la población había señalado que era importante estimular las habilidades metalingüísticas. Finalmente, encontramos que todos los docentes hicieron referencia a otras teorías sobre el aprendizaje lector, tal y como otros trabajos han afirmado (Clemente, 2008; Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010; Jiménez y O'Shanahan, 2008; McCarthy y Raphael, 1994; Pang, Muaka, Bernhardt y Kamil, 2003 y Pressley, 1999). Cabe plantearse si el perfil integrador está relacionado con prácticas de enseñanza de calidad. Así por ejemplo, Presley, Rankin y Yokoi (1996) y Presley et al. (2001) subrayaron que los buenos profesores se caracterizan por conjugar elementos de los diferentes enfoques. Lo que sí nos queda claro es que es necesario que los docentes reflexionen sobre sus concepciones, ya que cuando el docente lo logra, se produce un análisis tanto de las situaciones, como también de los procedimientos, la toma de decisiones, las teorías implícitas, la manera de acercar el contenido a los estudiantes, etc (Schön, 1998). Debemos ser cautelosos con los resultados encontrados en este estudio, pues al tratarse de un diseño de casos, no podemos extrapolar los resultados a la población general. Conocer cómo los docentes

dicen enseñar a leer, qué estrategias utilizan en el aula, qué opinión tienen sobre cómo los niños aprenden a leer, así como la implicación de otras variables contextuales nos proporcionó una valiosa información que ahora puede complementar el análisis de la relación entre las teorías implícitas y las prácticas de enseñanza de la lectura que trataremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 7

Triangulación

Relación entre teorías, prácticas y discurso docente.

Resumen

El presente trabajo pretende averiguar si las creencias de los docentes sobre el aprendizaje de la lectura se relacionan con sus prácticas de enseñanza y con su discurso. A partir de los datos obtenidos tras la aplicación del cuestionario atribucional, la herramienta de observación y la entrevista, se procedió a la triangulación e integración de la información. Los resultados encontrados nos indicaron que la relación entre creencias, prácticas y discurso depende de varios matices. En primer lugar, en todos los docentes se encontró relación entre alguna de sus creencias, sus prácticas y discurso. Así ocurrió con el profesor F (correctiva); el profesor M. (maduracionista, repetitiva, sociocultural); el profesor C. (sociocultural, psicolingüística); el profesor I. (constructivista); profesor M.C. (correctiva); el profesor S. (correctiva y sociocultural). En segundo lugar, se demostró que todos los docentes utilizaron actividades propias de otras teorías. De igual manera ocurrió con su discurso, todos los docentes opinaron que el aprendizaje de la lectura dependía de la implicación de otras teorías que no se relacionaron con su perfil atribucional. Estos resultados nos indican que los profesores cuando llevan a cabo actividades en el aula y cuando opinan sobre el aprendizaje mantienen posturas eclécticas.

Palabras clave: creencias, prácticas de enseñanza, aprendizaje lectura, discurso docente, triangulación.

7.1. Objetivos específicos.

- Conocer en qué medida se relacionan las teorías, las prácticas de enseñanza de la lectura y el discurso del profesorado.

7.2. Hipótesis

- 1º. Existe relación entre las creencias de los maestros sobre la enseñanza de la lectura, sus prácticas de enseñanza y su discurso.

7.3. Método

Hemos llevado a cabo una triangulación, consistente en la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1990). Para ello, hemos utilizado los Mixed Methods que combinan el análisis de resultados, tanto de carácter cuantitativo, como cualitativos (ver figura 50).

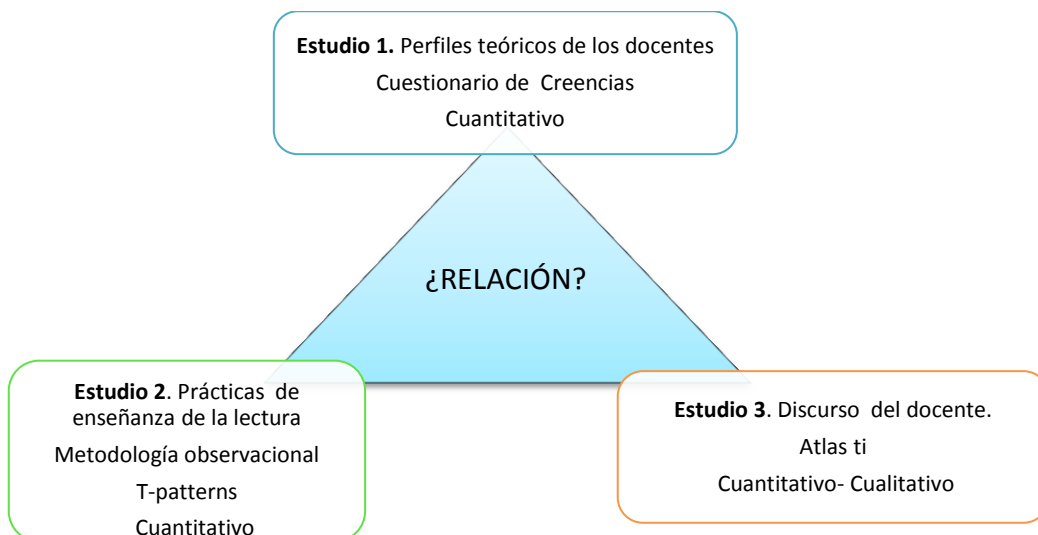


Figura 50. Proceso de Triangulación de los datos de nuestro estudio.

7.3.1. Participantes

La muestra de estudio estaba formada por un total de seis profesores.

7.3.2. Instrumentos

- *Cuestionario atribucional* elaborado en el estudio 1. Está compuesto por 60 ítems, cuyos enunciados se correspondían con los postulados básicos de cada una de las teorías (v.gr. innatista, maduracionista, sociocultural, constructivista, correctiva, repetitiva, psicolingüística).
- *Herramienta de observación (sistema de categorías) elaborado “Ad Hoc”*. Está compuesto por 14 criterios y 77 categorías.
- *Entrevista al profesorado sobre prácticas de enseñanza*. Llevamos a cabo una adaptación de la entrevista sobre perspectivas de enseñanza elaborada por Clark y Yinger (1978). Compuesta por 28 cuestiones sobre aspectos relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lectura: cuestiones generales sobre la enseñanza, la clase cotidiana, enseñanza y aprendizaje, currículo, tiempo y filosofía del profesor.

7.3.3. Procedimiento

En el estudio uno, pudimos identificar cuáles fueron las creencias de los docentes en relación al aprendizaje de la lectura. Asimismo, en el estudio dos pudimos averiguar cuáles fueron las prácticas de enseñanza de la lectura llevadas a cabo por los mismos maestros. Finalmente, en el estudio tres, conocimos cuáles fueron sus opiniones en relación a la enseñanza y aprendizaje de la lectura. Además, averiguamos el papel que juegan diferentes variables contextuales en la instrucción de los maestros. La primera fase de esta triangulación, consistió en analizar la información procedente de los análisis cuantitativos y cualitativos. Posteriormente, se llevó a cabo la integración de

todos los datos obtenidos en los tres estudios analizados previamente. Con el fin de analizar si existe relación entre las creencias, prácticas y discurso, se llevó a cabo una triangulación teórica. Para ello, varios investigadores expertos en el aprendizaje y enseñanza de la lectura, atendiendo a los postulados básicos de cada una de las teorías analizadas, acordaron la siguiente relación (ver tabla 40).

Tabla 40. Triangulación entre perfil teórico, prácticas de enseñanza y discurso de los docentes.

Teoría	Práctica de enseñanza	Discurso		
		Enseñanza	Aprendizaje	Contexto
psicolingüística	conciencia fonológica conocimiento alfabético vocabulario fluidez	fonológico silábico general-particular particular-general expresión oral	psicolingüística	
sociocultural	uso de recursos didácticos tareas extraescolares		sociocultural	barrio recursos disponibles exigencias centro/boletines Apoyo padres/profesor PT
constructivista	uso de recursos didácticos conocimientos previos de los niños conocimientos funcionales de lectura	Autoevaluación Construcción conocimiento Conocimientos previos situaciones que surgen en el aula Autonomía liberal	constructivista	
repetitiva	refuerzo modelado instrucción directa instrucción oral guiada	Evaluación observación	repetitiva	
correctiva	feedback			
maduracionista	psicomotricidad		maduracionista	
innatista	no se observaron prácticas.	Programación Organización individual/grupal/parejas	innatista	

Finalmente, se procedió a la interpretación de los resultados, basándonos en el análisis de las creencias, prácticas de enseñanza (tanto en función de la frecuencia, como de la duración y de su patrón de enseñanza), así como el discurso, previamente analizado a través de su categorización en: procesos de enseñanza-aprendizaje y su contexto.

7.4. Resultados

Se presentan los resultados obtenidos por cada uno de los profesores en el proceso de triangulación. En relación al **profesor F.** (ver tabla 41), no se encontró una relación entre perfil teórico, prácticas y discurso. Se observó una relación entre creencias y prácticas correctivas. Por otro lado, observamos que en sus prácticas utilizó actividades propias de otras teorías (v.gr. constructivista, psicolingüística y sociocultural). También, ocurrió cuando opinó qué enseñar (v.gr. enseñanza liberal, constructivista, psicolingüística) y cómo los niños aprendían a leer, ya que consideró que la maduración, la construcción del aprendizaje o del refuerzo eran fundamentales.

Tabla 41. Resumen de las creencias, prácticas educativas y discurso del docente F.

Creencias	Prácticas de enseñanza		Discurso del docente		
	Observación Frec/durac	Patrón de conducta	Enseñanza	Aprendizaje	Contexto
innatista				maduracionista	
correctiva	feedback	AA-NO RCTN		refuerzo	
	conocimientos previos	UTCE UNRE	liberal, activa, constructivista	constructivismo	
	vocabulario		metas: vocabulario		
	conciencia fonológica	ESP	metas: expresión oral general-particular		
	lectura-escritura				
	uso de recursos didácticos				Barrio marginal/con recursos Exigencias centro

Nota; AA-NO: advertencia de que se ha equivocado (no eso no es así); RCTN: revisión y corrección del trabajo que hacen los niños; UTCE: uso de textos o cuentos escritos; UNRE: utilización de noticias o eventos recientes; ESP: enseñanza del significado de las palabras.

Respecto al **profesor M.** (ver tabla 42) se encontró una relación entre su perfil teórico maduracionista, con sus prácticas de enseñanza (v.gr.orientación en espacio-tiempo, ritmo) y su discurso. Del mismo modo, ocurrió entre su perfil teórico sociocultural, sus prácticas (v.gr. uso de recursos didácticos como historias, cuentos, poesías, textos, etc..) y su opinión.

Tabla 42. Resumen de las creencias, prácticas educativas y discurso del docente M.

Creencias	Prácticas de enseñanza		Discurso del docente		
	Observación Frec/durac	Patrón de conducta	Enseñanza	Aprendizaje	Contexto
maduracionista		OT_AB- OT_AM- R_SR		Maduracionista	exigencias del centro
sociocultural	Uso de recursos didácticos	HCI- CC- PES- EDFMC- UTCE- ADZ- UM- HPCAD.	Asamblea Disciplina Motivación Empatía	Sociocultural	Implicación padres Barrio humilde/sin recursos
	Tareas extraescolares	RVAC	Organiza parejas/individual		
repetitiva		RL			
	Feedback Refuerzo Instrucción directa	P_VM- NE_VE. LIVA- LIVAR- LG_VA- LISIL- FLUI- LEFI- LSEFI.	Observación	Correctiva Refuerzo	
psicolingüístico	Conocimiento alfabético Conciencia fonológica Vocabulario Lectura y escritura	ES-ENL-ESAG-RP-ERAG ECSSV- DPESD-SPS-JVV-RM ESP DICPF			
			Conocimientos previos		

Nota: OT_AB: orientación espacio; OT_AM: orientación de tiempo; R_SR: ritmo; HCI: historias o cuentos inventados; CC: canciones; PES: poesías; EDFMC:escritos de diferentes fuentes; UTCE: uso de textos o cuentos escritos; ADZ: adivinanzas; UM: uso de metáforas; HPCAD: hace participar a los niños; P_VM: refuerzo positivo; NE_VE: refuerzo negativo; LIVA: lectura individual (en voz alta); LIVAR: lectura grupal (en voz alta y rápida); LG_VA: lectura grupal en voz alta; LISIL: lectura individual (en silencio); FLUI: fluidez; LEFI: leer con entonación de forma individual; LSEFI: leer sin entonación de forma individual; ES: enseñanza del sonido; ENL: enseñanza del nombre de la letra; ESAG: enseñanza de la regla sin apoyo de la grafía; ERAG: enseñanza de la regla con apoyo grafía; RP: rima; ECSSV: estimular a los niños para que tomen conciencia del sonido; DPESD: decir palabras que empiecen por un sonido determinado; SPS: separar palabras por sílabas; JVV: juego veo-veo; RM:rima (decir palabras con la misma terminación); ESP: enseñanza del significado de las palabras; DICPF: dictado de palabras y frases.

Sin embargo, los resultados nos indicaron que su perfil repetitivo se relacionó sólo con sus prácticas (v.gr. repetir lectura). Igualmente ocurrió entre su perfil psicolingüístico y sus prácticas (v.gr conocimiento alfabético: enseñanza del sonido, nombre de la letra, enseñanza de la regla con apoyo, rima, etc..; conciencia fonológica:

estimular a los niños para que tomen conciencia del sonido, decir palabras que empiecen por un sonido determinado, decir palabras que empiecen por sonido determinado, separar palabras en sílabas, juego veo-veo; vocabulario: enseñar el significado de las palabras). Durante la entrevista, se encontraron opiniones relacionadas con otras teorías (v.gr. correctiva y refuerzo).

En cuanto al **profesor C.** (ver tabla 43) observamos cómo existe una relación bidireccional entre su perfil teórico sociocultural, sus prácticas de enseñanza (v.gr. uso de recursos didácticos, como historias, canciones, escritos de diferentes fuentes, etc...) y su discurso.

Tabla 43. Resumen de las creencias, prácticas educativas y discurso del docente C.

Creencias	Prácticas de enseñanza		Discurso del docente		
	Observación Frec/durac	Patrón de conducta	Enseñanza	Aprendizaje	Contexto
sociocultural	uso de recursos didácticos	HCI-CC-EDFMC- HPCAD		sociocultural	apoyo padres profesora PT presión exigencias del centro barrio humilde/sin recursos
psicolingüístico	conocimiento alfabético conciencia fonológica	ENL- ERSAG- RP. SPS-JVV	metodología global	psicolingüístico	
	feedback	PEMLP			
	refuerzo	P_VM-NE_VE	evaluación: observación y trabajos		
	conocimientos previos	LPNEV	liberal, intuitiva, situaciones que surgen en el aula	maduracionista	
			organización: individual- grupal experiencia		

Nota: HCI: historias o cuentos inventados; CC: canciones; EDFMC: escritos de diferentes fuentes; HPCAD: hace participar a los niños; ENL: enseñanza del nombre de la letra; ERSAG: enseñanza de la regla sin apoyo de la grafía; RP: rima; SPS: separar palabras por sílabas; JVV: juego veo-veo; P_VM: refuerzo positivo; NE_VE: refuerzo negativo; PEMLP: proporciona ejemplos; LPNEV: les pide a los niños que relaten sus experiencias;

Ocurrió lo mismo entre su perfil atribucional psicolingüístico, sus prácticas (v.gr. conocimiento alfabético: enseñanza del nombre de la letra, de la regla, rima; conciencia fonológica: enseñanza del sonido, juego del veo-veo) y su discurso. Sin embargo, los resultados indicaron que este docente llevó a cabo otras prácticas que no se relacionaron con sus creencias, tales como: feedback, refuerzo y conocimientos previos. Lo mismo ocurrió con su discurso, el profesor opinó que la maduración también era importante.

El perfil innatista del **profesor I.** (ver tabla 44) no se relacionó con sus prácticas y discurso. Sin embargo, se encontró que su perfil constructivista se relacionó tanto con sus prácticas (v.gr. conocimientos funcionales de lectura, enseñanza de las partes de un libro, realizar ejercicios del libro para trabajar comprensión) como con su opinión. Además, se observó que este maestro utilizó otras prácticas que no se relacionaron con ninguna de las creencias atribuidas. Del mismo modo ocurrió cuando hablamos con el docente, ya que hizo alusión a la implicación de otras teorías (v.gr. sociocultural y psicolingüística) en el aprendizaje lector.

Tabla 44. Resumen de las creencias, prácticas educativas y discurso del docente I.

Creencias	Prácticas de enseñanza		Discurso del docente		
	Observación Frec/durac	Patrón de conducta	Enseñanza	Aprendizaje	Contexto
innatista					
constructivista	Conocimientos funcionales de lectura	EPLB- REL-UPC.	Parte de un modelo interactivo, funcional emociones. Aprendizaje significativo Conocimientos previos Autonomía Cooperación	constructivista	
	Feedback				
	Instrucción directa	LEFI- LEFG- LSEFI-LFLE- EFL.			
	Instrucción oral guiada	EDPS-IEF.			
	Lectura y escritura	EPL- DICPF- CLPF-CA.			
	Psicomotricidad	EC_CP			
			Interacción libros, cuentos periódicos	sociocultural	Centro tradicional No exigente Barrio privilegiado Con recursos
	Vocabulario	ESP-UD	Comunicación Experiencia influye Programación	psicolingüística	

Nota: EPLB: enseñanza de las partes de un libro; REL: realizar ejercicios del libro para trabajar comprensión; UPC: utiliza preguntas para saber si comprenden el texto; .LEFI: leer con entonación de forma individual; LEFG: leer con entonación de forma grupal; LSEFI: leer sin entonación de forma individual; LFLE: lee frase y luego la escribe; EFL.:escritura de frase y su lectura; EDPS: enseña los pasos a seguir; IEF: instrucción sobre cómo entonar frase o texto; EPL: escribe la palabra y la lee; DICPF: dictado de palabras y frases; CLPF:copia de letras palabras y frases; CA: completar actividades; EC_CP: esquema corporal; ESP: enseñanza del significado de las palabras; UD: utiliza el diccionario.

Respecto al **profesor M.C.** (ver tabla 45), se encontró una relación entre su perfil correctivo, sus prácticas (v.gr. corregir cuando el niño se equivoca, señalar, proporcionar ejemplos, negar) y su discurso. Sin embargo, cuando analizamos sus prácticas observamos que utilizó actividades propias de otras teorías (v.gr. conocimientos funcionales de lectura, uso de recursos didácticos, psicomotricidad). De igual forma ocurrió cuando preguntamos al profesor sobre su opinión acerca de cómo los niños aprenden a leer (v.gr. psicolingüístico, correctivo, refuerzo, constructivista, sociocultural).

Tabla 45. Resumen de las creencias, prácticas educativas y discurso del docente M.C.

Creencias	Prácticas de enseñanza		Discurso del docente		
	Observación Frec/durac	Patrón de conducta	Enseñanza	Aprendizaje	Contexto
psicolingüístico			expresión oral fonemas método global silábico	psicolingüística	
correctivo	feedback	CLPDS-SDSE- PEJP-AA_NO	corrección	correctivo	
	refuerzo instrucción directa	P_VM-NE_VE LGVAR-LGSIL- FLUI-LR.	refuerzo	refuerzo	
	conocimientos funcionales de lectura conocimientos previos	LPNEV- REPA	conocimientos previos construcción aprendizaje trabajo colaborativo	constructivista	
	uso de recursos didácticos		libros, periódicos, poesías, nuevas tecnologías.	sociocultural	exigencias boletines centro en entorno complejo con recursos
	lectura y escritura	LPLE-LFLE- EPL-EFL-DICPF- CLPF-CA.			
	psicomotricidad	OE_AB- OT_AM- R_SR- EC_CP.	experiencia organización: grupo evaluación: observación		falta de tiempo

Nota: CLPDS: corrección de la lectura (pronunciación errónea, desorientación); SDSE: señala donde se equivocó; AA_NO: advertencia de que se ha equivocado; P_VM: refuerzo positivo; NE_VE: refuerzo negativo; LGVAR: lectura grupal (en voz alta y rápido); LGSIL: lectura grupal silenciosa; FLUI: fluidez; LR: lectura rápida; LPNEV: les pide a los niños que relaten sus experiencias; REPA: repaso de contenidos ya trabajados; LPLE: lee la palabra y luego la escribe; LFLE: lee frase y luego la escribe; EPL: escribe la palabra y la lee; -EF: escribe la frase y la lee; DICPF: dictado de palabras y frases; CLPF: copia de letras palabras y frases; CA: completar actividades o ejercicios; OE_AB: orientación en el espacio; OT_AM: orientación en el tiempo; R_SR: rima; EC_CP: esquema corporal.

El perfil correctivo del **profesor S.** (ver tabla 46) se relacionó con sus prácticas (v.gr. feedback, instrucción directa) y discurso. Lo mismo ocurrió entre su perfil sociocultural, sus prácticas (v.gr. uso de recursos didácticos: historias, canciones) y su opinión. Su perfil constructivista solo se relacionó con su discurso. Por otro lado, se observaron prácticas que nada tenían que ver con sus creencias (v.gr. psicolingüística). Durante su discurso también se encontraron opiniones que no guardaban relación con sus creencias (v.gr. psicolingüística)

Tabla 46. Resumen de las creencias, prácticas educativas y discurso del docente S.

Creencias	Prácticas de enseñanza		Discurso del docente		
	Observación Frec/durac	Patrón de conducta	Enseñanza	Aprendizaje	Contexto
correctivo	feedback		corregir al alumno	correctiva	
	instrucción directa	LIVA-LIVAR- LISIL- LG_VA- LG_VAR-LGSIL- FLU.	evaluación: rendimiento		
	modelado	PEPEQ			
	refuerzo			refuerzo	
innatista					
maduracionista					
sociocultural	uso de recursos didácticos	HCI-CC		sociocultural	Dispone de multitud de recursos Barrio humilde. No Consenso miembros departamento
constructivista			conocimientos previos razonamiento guiar al alumno autoevaluación debates, diálogo organización en grupos	constructivista	
			método global emociones	psicolingüística	Importancia formación

Nota: LIVA: lectura individual (en voz alta); LIVAR: lectura individual (en voz alta y rápida); LISIL: lectura individual en silencio; LG_VA: lectura grupal en voz alta; LG_VAR: lectura grupal en voz alta y rápida; LGSIL: lectura grupal silenciosa; FLU: fluidez; PEPEQ: la profesora enseña los pasos a seguir cuando se equivoca o para recordar contenidos; HCI: historias o cuentos inventados; CC: canciones.

En términos generales podemos concluir (ver tabla 47) que la relación entre creencias, prácticas y discurso varía en función de ciertos matices. Así, en el profesor F. de las dos creencias que se atribuyó, solo una (correctiva) se relacionó con su instrucción y opinión. De las cuatro creencias que se atribuyó el profesor M. (maduracionista, repetitiva, sociocultural y psicolingüística) se encontró relación entre su perfil maduracionista, repetitivo y sociocultural con sus prácticas y discurso. Todas las creencias atribuidas por el profesor C. (sociocultural y psicolingüística) se relacionaron con las actividades llevadas a cabo en el aula y con su discurso.

Tabla 47. Resumen conexión entre creencias, prácticas y discurso los docentes.

Profesor	Teoría	Creencias	Prácticas	Discurso
F.	Innatista	✓ ++		
	maduracionista			✓
	correctiva	✓ ++	✓	✓
	repetitiva		✓	✓
	constructivista		✓	✓
	sociocultural		✓	
	psicolingüística		✓	
M.	innatista			
	maduracionista	✓ ++	✓	✓
	correctiva		✓	✓
	repetitiva	✓ +	✓	✓
	constructivista		✓	
	sociocultural	✓ +	✓	✓
	psicolingüística	✓ +	✓	
C.	innatista			✓
	maduracionista			✓
	correctiva		✓	
	repetitiva		✓	
	constructivista		✓	
	sociocultural	✓ ++	✓	✓
	psicolingüística	✓ +	✓	✓
I.	innatista	✓ ++		
	maduracionista		✓	
	correctiva		✓	
	repetitiva		✓	
	constructivista	✓ -	✓	✓
	sociocultural			✓
	psicolingüística		✓	✓
M.C.	innatista			
	maduracionista		✓	
	correctiva	✓ +	✓	✓
	repetitiva		✓	✓
	constructivista		✓	✓
	sociocultural		✓	✓
	psicolingüística	✓ ++		✓
S.	innatista	✓ ++		
	maduracionista	✓ +		
	correctiva	✓ ++	✓	✓
	repetitiva		✓	✓
	constructivista	✓ +		✓
	sociocultural	✓ ++	✓	✓
	psicolingüística			✓

Nota:

- ✓ ++ creencia predominante (pc ≥ 75).
- ✓ + creencia menos predominante (pc ≥ 50).
- ✓ - creencia cercana al pc= 50

De las dos creencias del profesor I. (innatista y constructivista), tan sólo la constructivista se relacionó con sus prácticas y opinión. De las dos creencias atribuidas por el profesor M.C. (correctiva y psicolingüística), únicamente, la correctiva guardó relación con su acción y reflexión. Finalmente, de las cinco creencias que se atribuyó el

profesor S. (innatista, correctiva, sociocultural, maduracionista y constructivista) solo dos (correctiva y sociocultural) se relacionaron con sus prácticas y discurso.

Sin embargo, se observó en estos mismos docentes un comportamiento más ecléctico, tanto en el análisis de sus prácticas de enseñanza como en el análisis del discurso. Es decir, estos docentes también utilizaban en el aula prácticas de enseñanza que no estaban relacionadas directamente con su perfil atribucional predominante, lo mismo ocurrió las ideas expresadas a través del discurso. Esto nos indica que a pesar de que los docentes se atribuyan predominantemente ciertas creencias, ocurre que en el aula, utilizan multitud de recursos y actividades propios de otras teorías. De igual manera, se observó cómo todos los docentes conocen los principios de otras teorías, ya que todos opinaron acerca de la implicación de otros procesos de aprendizaje.

7.5. Discusión y conclusiones

Los resultados nos indicaron que si bien es cierto que en todos los docentes se encontró relación entre alguna de sus creencias, sus prácticas y discurso, también ocurrió que todos utilizaron actividades propias de otras teorías. De igual manera ocurrió con su discurso, todos los docentes opinaron que el aprendizaje de la lectura dependía de la implicación de otras teorías que no se relacionaron con su perfil atribucional. Por tanto, podemos concluir que a pesar de atribuirse ciertas creencias, ocurre que cuando enseñan a leer y cuando opinan del aprendizaje lector todos los docentes mantienen posturas eclécticas. Otras investigaciones en esta misma línea han demostrado resultados bastante diversos, desde estudios que encontraron relación entre las creencias y prácticas de enseñanza de la lectura (Cunnigham, Zibuslky, Stanovich y Stanovich, 2009; DeFord, 1985) hasta estudios que indicaron una correlación moderada (Baumann, Hoffman, Moon, y Duffy-Hester, 1998; Charlesworth, Hart, Burts, y Hernández, 1993; McMahon, Richmond, y ReevesKazelskis, 1998; Reutzel y Sabey,

1996; Richardson, Anders, Tidwell, y Lloyd, 1991). En el lado opuesto, otras investigaciones no han encontrado tal relación (Charlesworth et al., 1991, 1993; Duffy, 1981; Hart et al., 1998; Kagan y Smith, 1988; Lieber et al., 1998; Levitt, 2001; McMullen, 1999; Miglis, van Daal y Dèar, 2014; Pérez, 2013; Richardson et al., 1991; Smith y Shepard, 1988; Stipek y Byler, 1997; Vartuli, 1999; Wilcox-Herzog, 2002). En lo que parece que la investigación está de acuerdo, es en afirmar que los profesores mantienen posturas eclécticas (Clemente, 2008; Clemente et al., 2010; Jiménez y O'Shanahan, 2008; McCarthy y Raphael, 1994; Pang et al., 2003; Pressley, Rankin y Yokoi, 1996; Pressley, 1999; Presley et al., 2001; Rodríguez y Clemente, 2013;).

Hemos demostrado que la identificación de las creencias de los docentes, debe realizarse atendiendo al análisis representacional y atribucional expuesto en el modelo de Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), pues nos ofrece una información fiable acerca del pensamiento del profesor. Asimismo, el cuestionario atribucional puede ayudarnos a identificar cuáles son las creencias predominantes de los docentes y así poner en marcha los recursos adecuados para propiciar el cambio hacia posturas orientadas a lo que prescribe la investigación científica. Pensamos que la entrevista debe ser utilizada para ofrecer información adicional (Bericat, 2001; Bolivar; 2008; Callejo y Viedma, 2007; Castañer, Camerino y Anguera, 2013; Teddlie y Tashakkori, 2006) y no como un instrumento único para la identificación del perfil teórico y práctico del docente. En nuestro caso, la entrevista nos ayudó a completar el perfil del docente. Pudimos observar que el proceso de enseñanza y aprendizaje se encuentra mediatizado por múltiples variables contextuales que no fueron identificadas con el cuestionario o la observación. El análisis de las prácticas nos ha permitido identificar no sólo qué actividades llevaron a cabo los docentes en su contexto real de enseñanza, sino también cómo fue su secuencia de instrucción, orientada en todos los casos hacia la utilización

de múltiples recursos propios de otras teorías. La relación encontrada entre algunas creencias y prácticas en este estudio, nos lleva a pensar en las implicaciones en el ámbito educativo pues si los docentes son conscientes de sus propias creencias, el repertorio de prácticas de enseñanza podría verse incrementado (Tracey y Mandel, 2012) provocando un cambio en la toma de decisiones en el aula y en las estrategias de enseñanza y evaluación. Además, como encontramos que todos los docentes utilizaron multitud de actividades propias de otras teorías, podríamos centrarnos en el proceso contrario, modificar sus prácticas para provocar un cambio en sus creencias (Fazio, 2003; Matanzo y Harris, 1999; Stevens, 2002; Theurer, 2002; Wolf et al., 1996) ya que se trata de estructuras mentales permeables, susceptibles de ser modificadas (Thompson 1992). ¿Pero cómo podemos lograrlo? Hemos conocido que las personas forman sus teorías implícitas a través del conocimiento que reciben (Alexander y Dochy, 1995; Darling-Hammond, 2000; Fang, 1996; Fazio, 2003; Fenstermacher, 1994; Kagan, 1992; Matanzo y Harris, 1999; Pajares, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Stevens, 2002; Suárez y Jiménez, 2014; Theurer, 2002; Webb y Blond, 1995; Wolf et al., 1996). El primer paso es lograr la predisposición del docente al cambio, siempre a través de la invitación (Baena, 2000), fomentando la reflexión. Para ello, deberían ser conscientes de la implicación de las creencias en su práctica docente y en el rendimiento del alumno. Además de conocer los falsos mitos sobre el aprendizaje de la lectura y de aprender prácticas de enseñanza según prescribe el NRP (2000).

En la actualidad, se ha empezado a optar por la formación *on-line* (Costi, Passerino, Carnero y Geller, 2005; Jiménez, 2015; Jiménez y O'Shanahan, 2015; Jiménez et al., 2015; O'Shanahan, Suárez, y Jiménez, 2013) ya que es un pilar importante para el éxito, la integración y la sostenibilidad en la educación (Culp, Honey y Mandinach, 2003; Haydon y Barton, 2007; Somekh, 2008), además de una alternativa

ante la falta de tiempo y dificultad para conciliar la vida laboral y familiar. Para que el docente aprenda buenas prácticas es importante que conozca: fundamentos sobre la investigación y la teoría sobre el desarrollo del lenguaje y la lectura; estrategias para utilizar en el aula para enseñar palabras, vocabulario, comprensión de textos y fluidez; utilizar herramientas para trabajar conjuntamente la lectura y la escritura; las mejores estrategias para enseñar a leer y los materiales a utilizar; manejar las diferentes técnicas para la evaluación del alumnado; que exista un buen equilibrio entre la teoría y la práctica y maneje las nuevas tecnologías; conocimiento de la dislexia y otros trastornos del aprendizaje (IRA, 2007); interpretar y administrar pruebas de evaluación para planificar la enseñanza (IDA, 2010). Además de aprender a realizar preguntas más complejas que ayuden al alumnado a realizar inferencias, reflexiones más elaboradas así como trabajar con los conocimientos previos de los alumnos (RAND, 2002). Pero no sólo el docente debe ser el único responsable de este proceso, pues hemos podido constatar que en su ambiente de enseñanza existen otros condicionantes como la sociedad o la cultura (Quintana, 2001). El reto consiste ahora en lograr un cambio en el pensamiento de los propios responsables de las administraciones educativas y proporcionen los medios necesarios para facilitar el reciclaje de los docentes a través de programas de formación.

Capítulo 8

Conclusiones

1. El análisis historiográfico nos permitió identificar las siguientes teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura: innatista, maduracionista, conductista, sociocultural, constructivista, y psicolingüística.
2. Mediante análisis de componentes principales se identificaron siete factores (i.e. innatista, maduracionista, constructivista, sociocultural, psicolingüística, correctiva y repetitiva). Se encontró que muchas de estas teorías se correspondieron con algunas teorías científicas que fueron identificadas en el estudio representacional (i.e., teoría innatista, conductista, maduracionista, constructivista, social y cognitiva) excepto la teoría conductista que se dividió en teoría correctiva y repetitiva.
3. A través del estudio de casos, se encontró que los docentes se atribuyeron más de una teoría. Se identificaron los siguientes perfiles: innatista-correctivo (profesor F.); maduracionista-repetitivo-sociocultural y psicolingüístico (profesor M.); sociocultural-psicolingüístico (profesor C.); innatista-constructivista (profesor I.); psicolingüístico-correctivo (profesor M.C.); innatista-correctivo-sociocultural- maduracionista y constructivista (profesor S.).
4. Los análisis de frecuencia y duración de las prácticas de enseñanza nos indicaron que las prácticas más significativas fueron (en orden decreciente): feedback, instrucción directa, uso de recursos didácticos, conocimientos previos, conciencia fonológica y lectura- escritura (profesor F.); feedback, en la lectura y escritura, la instrucción directa, el conocimiento alfabético, el refuerzo y uso de recursos didácticos (profesor M.); feedback, uso de recursos didácticos, refuerzo, conocimiento alfabético y conocimientos previos (profesor C.); el feedback, el uso de recursos didácticos, los conocimientos funcionales de lectura, la instrucción directa y lectura y escritura (profesor I.); enseñar a leer a

través del trabajo con los conocimientos funcionales de lectura, instrucción directa, feedback y uso de recursos (profesor M.C.); feedback, la instrucción directa, la lectura y la escritura, los conocimientos funcionales de lectura y el refuerzo (profesor S.).

5. En general, la práctica más utilizada fue el feedback, seguida del uso de recursos didácticos, la instrucción directa y los conocimientos funcionales de lectura.
6. Se identificaron varios patrones de conducta en relación a la enseñanza de la lectura:
 - a. **Profesor F.:** revisar y corregir, realizar preguntas de comprensión, utilizar eventos o noticias recientes y trabajar con el diccionario.
 - b. **Profesor M.:** feedback a través de la corrección, señalar donde se equivocó, proporcionar ejemplos, pedir que repita la lectura; lecturas individuales (v.gr voz alta/silenciosa; con/sin entonación), fluidez; realizar tareas en casa, dictado (v.gr. palabras/frases) orientación (v.gr. espacio-tiempo) y ritmo; relacionar ilustraciones con el texto, ejercicios libro; enseñar el significado de las palabras; enseñar el sonido con apoyo de grafía, las reglas y rimas; enseñar sonido sin apoyo, reglas, palabras misma rima, decir palabras o frases que empiecen por un sonido determinado, juego veo-veo, construir palabras a través de sonidos; utiliza diferentes recursos didácticos (v.gr. historias, canciones, poesías); refuerza (v.gr positivo y negativo) y proporciona ejemplos.
 - c. **Profesor C.:** Enseñanza del nombre con apoyo de la grafía, de la regla y rima; separa palabras en sílabas, juego veo-veo, uso de cuentos, canciones, escritos de diferentes fuentes; les pide a los niños que relaten

sus experiencias vividas; refuerza (v.gr positivo y negativo); el profesor escribe mal las palabras.

- d. **Profesor I.:** Leer (v.gr. individual/grupal; con/sin entonación), leer frases, luego escribirlas y viceversa; escritura de palabras, dictado de frases; completar actividades, enseñanza del esquema corporal; enseñar la partes de un libro, realizar ejercicios del libro para trabajar comprensión, el profesor realiza preguntas; trabaja significado de las palabras, utiliza el diccionario; enseña los pasos a seguir e instruye cómo entonar frase o texto.
- e. **Profesor M.C.:** les pide que relaten sus experiencias previas, repaso; refuerzo (v.gr positivo y negativo); señala, corrige donde se equivoca el alumno, proporciona ejemplos; lectura (v.gr. alta-rápida; grupal-silenciosa; rápida); fluidez; lectura-escritura y viceversa, dictado- copia de palabras o frases, completar actividades; orientación (v.gr. espacio-tiempo), rima y esquema corporal.
- f. **Profesor S.:** enseñanza del nombre- regla de la letra con y sin apoyo visual, así como la rima; enseñanza del sonido, separar palabras en sílabas, separar frases, rima, decir palabras que empiecen por un sonido determinado, construir frases a partir de sonidos; uso de historias, cuentos, canciones; enseñanza de los pasos a seguir, lectura (v.gr. individual/grupal, alta/silenciosa, rápida), fluidez; leer en casa; lectura-escritura de frases y viceversa, dictado.

- 7. En cuanto al análisis de las buenas prácticas de enseñanza de la lectura prescritas por la investigación científica, se encontró que ninguno de los profesores utilizó más del 50%. En relación al tiempo de instrucción, se encontró que todos los

profesores dedicaron menos de un 50% a la instrucción de los cinco componentes esenciales, excepto el profesor M.C., que dedicó un 70.31% de su tiempo de clase a enseñar algunos componentes (v.gr., fluidez)

8. El análisis de T-patterns nos permitió identificar qué actividades utilizaron los docentes y cómo fue su instrucción. Los datos revelaron que solamente el profesor M. mantuvo un patrón basado en la enseñanza de todos los componentes esenciales. Tres de los docentes (profesor C., M.C y S.) no desarrollaron de manera continua el vocabulario y la comprensión. Tres de ellos (profesor F., I y M.C), no incluyeron actividades para desarrollar la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético en su programación. También, se encontró que las actividades para trabajar algunos componentes no fueron suficientes.
9. En relación al discurso de los docentes, se encontraron los siguientes resultados:
 - a. **Profesor F.:** enseñanza liberal, abierta, activa y basada en el constructivismo, trabaja desde lo particular a lo general y en función de las competencias de cada niño. Sus propósitos, se centran en el dialogo, vocabulario, expresión oral, emociones y valores. Aprendizaje: constructivista, maduracionista y refuerzo.
 - b. **Profesor M.:** su estilo de enseñanza se basó en el trabajo con los conocimientos previos y el aprendizaje significativo, mediante la asamblea. El centro ejerció una fuerte presión en su enseñanza, Aprendizaje: constructivista, maduracionista, sociocultural, correctivo y refuerzo.
 - c. **Profesor C.:** le dio mucha importancia a la experiencia. Su enseñanza es liberal, intuitiva, parte de las situaciones que surgen en el

aula y utiliza una metodología global. Aprendizaje: constructivista y sociocultural, y en menor medida la psicolingüística, innatista y maduracionista.

d. **Profesor I.:** Enseñanza: modelo interactivo, funcional y centrado en el aprendizaje significativo. Ayuda al alumno a trabajar con los conocimientos previos y con sus emociones. Su principal interés es propiciar la autonomía, cooperación y la comunicación. Aprendizaje: procedentes de la teoría constructivista, con menor frecuencia se observa como hace hincapié en la teoría psicolingüística y en la sociocultural.

e. **Profesor M.C.:** mayor alusión a la experiencia y su estilo de enseñanza se centró en trabajar la expresión oral, los fonemas, el método global, el silábico, los conocimientos previos de los alumnos, la construcción del aprendizaje, partiendo de un trabajo colaborativo. Aprendizaje: psicolingüística; en menor medida, constructivista, conductista, refuerzo, correctiva y sociocultural.

f. **Profesor S.:** su estilo de enseñanza se centra en utilizar un método global y parte de los conocimientos previos de los alumnos, su razonamiento y sus emociones. Aprendizaje: constructivista, también, en menor medida, la sociocultural, la psicolingüística, el refuerzo, la correctiva y la maduracionista.

10. La triangulación nos permitió concluir los siguientes resultados. La relación encontrada entre creencias, prácticas y discurso depende de varios matices.

a) Los resultados nos indicaron que en todos los docentes se encontró relación entre alguna de sus creencias, sus prácticas y discurso. Así ocurrió con el profesor F (correctiva); el profesor M. (maduracionista, repetitiva,

sociocultural); el profesor C. (sociocultural, psicolingüística); el profesor I. (constructivista); profesor M.C. (correctiva); y el profesor S. (correctiva y sociocultural).

b) También ocurrió que todos los docentes trabajaban actividades que prescriben otras teorías. De igual manera ocurrió con su discurso, todos los docentes opinaron que el aprendizaje de la lectura se explicaba mejor por otras teorías que no se relacionaron con su perfil atribucional. Podemos concluir que se encuentra cierta consistencia entre algunas teorías que se atribuyen los docentes con sus prácticas de enseñanza y su discurso. Sin embargo, también se demostró que todos los docentes utilizaron actividades propias de otras teorías. De igual manera ocurrió con su discurso, todos los docentes opinaron que el aprendizaje de la lectura dependía de la implicación de otras teorías que no se relacionaron con su perfil atribucional. En suma, estos resultados nos indican que los profesores cuando llevan a cabo actividades en el aula y cuando opinan sobre el aprendizaje mantienen posturas eclécticas.

Capítulo 9

Referencias bibliográficas

- Acevedo, M. (2011). La integración de metodologías: algunas posturas acerca de sus posibilidades y dificultades, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales* (On line). Disponible en: www.eumed.net/rev/cccss/12/
- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aguirre, M. y Haggerty, S. (1995). Preservice teachers' meanings of learning, *International Journal of Science Education*, 17(1), 119-131
- Al Otaiba, S. y Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: a review of the literature. *Remedial and Special Education*, 23 (5), 300.
- Alba, C., Tolichinsky, L. y Buisán, C. (2008). Un instrument per les practiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *Butlletí LaRecerca*, 10 (on line). Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/alba.pdf>
- Alegría, J. (2006). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después. *Infancia y aprendizaje*, 29, 93-111.
- Alegría, J., Carrillo, M., Sánchez, E., (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, 340, 8-14.
- Alexander, P. y Dochy, F. J. R. C. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison across varying cultural and educational communities. *American Educational Research Journal*, 32, 413-442.
- Alfonso, S., Deaño, M., Almeida, L., Conde, A. y García, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema*, 24(4), 573-580.

- Allington, R. (1984). Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, 85-96. American Heritage Dictionary (2007). Boston: Houghton Mifflin.
- American Heritage Dictionary (4th ed.) (2007). Boston: Houghton Mifflin.
- Anderson, R. C., y Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. In J.T. Guthrie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77–117). Newark, DE, USA: International Reading Association.
- Anderson, R.C. (1984). Some reflection's on the acquisition of knowledge. *Educational Research*, 13, 5-10.
- Anguera, M. T. (1990). Metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez (Eds.), *Métodos de la investigación en las Ciencias del Comportamiento* (pp. 125-236). Murcia: Universidad de Murcia.
- Anguera, M. T. (2011). Metodología cualitativa: ¿enfrentamiento o 'continuum' en la complementariedad? Conferencia iberoamericana de investigación cualitativa. Universidad de Granada. Recuperado de : http://web2.espacual.es/wp-content/uploads/2011/06/Complementariedad_metodol%C3%B3gica_IBERACUA_L_U_Granada_9_Junio_2011.pdf
- Anguera, M. T. A., Villaseñor, A., Mendo, A., y Losada, J. L. (2011). Diseños observacionales: ajuste y aplicación en psicología del deporte. *Cuadernos de psicología del deporte*, 11(2), 63-76.
- Anguera, M. T., Blanco-Villaseñor, A. y Losada, J. L. (2001). Diseños Observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional. *Metodología de las Ciencias del Comportamiento*, 3(2), 135-161.

- Anguera, M. T., Camerino, O., Castañer, M. y Sanchez-Algarra, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130.
- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10,23-50.
- Anguera, M.T. (1993). Proceso de categorización. En M.T. Anguera (Ed.): Metodología observacional en la investigación psicológica. Vol 1: Fundamentación. Barcelona: PPU
- Anorve, G (2011). Las teorías implícitas de los docentes normalistas sobre la alfabetización inicial. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 15, 1-10. Disponible en: http://genero.ife.org.mx/primer-reunion-consejeras_2011/docs/estudios/CasoFOREMUT.pdf
- Aparicio, J.A., Hoyos, O., y Niebles, R. (2004). De Velázquez a Dalí: Las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 13, 144-168.
- Atkinson, L. (2000). Confiar en los propios juicios o darnos permiso para seguir nuestros propios impulsos. En Atkinson, T.Claxton,G. (eds.), *el profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Atkinson, R.C. y Shiffrin, R.M. (1968). Human Memory. A proposed system and its control processes. In K. Spence y J, Spence (Eds), *The psychology of learning and motivation* (Vol.2, pp.89-195). New York: Academic Press.
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.

- Baena, D. (2000). Pensamiento y acción en la enseñanza de las ciencias. *Investigaciones didácticas*, 18 (2), 217-226.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. New York: Holt.
- Barragán, C. y Medina, M.M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. *Revista de Educación*, 10, 149-165.
- Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J., y Duffy-Hester, A. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U. S. elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, 51, 636-650.
- Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoune, A. y Monsieur, C. (2010). La lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* 31. [Online] Disponible en: http://enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=7696&do_check=
- BECTA (2009). *The Becta review 2009: evidence on the progress of ICT in education*. Coventry, Inglaterra.
- Bereiter, C. y Engelmann S. (1977). *Enseñanza especial preescolar*. Barcelona: Fontanella.
- Bericat, E. (2001). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control* (Vols 1, 2, 3). London: Routledge & Kegan Paul.
- Berry, J. y Sahlberg, P. (1996). Investigating Pupils' Ideas of Learning. *Learning and Instruction*, 6 (1), 19-36.

- Berthelsen, D., Brownlee, J. (2007). Working with toddlers in childcare: Practitioners' beliefs about their role. *Early Childhood Research Quarterly* 22:,347–362.
- Biddle, B. J., Good, T. L., y Goodson, I. F. (1997). The changing world of teachers. In International handbook of teachers and teaching (pp. 1-9). Springer Netherlands.
- Block, J.H. y Hazelin, K. (1995). The teachers beliefs and beliefs systems. In L.W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd, pp.25-28). New York: Pergamon
- Boer, A., Pijl, S. J., y Minnaert, A. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 165-181.
- Bolívar, C. (2008). El enfoque multimétodo en la investigación social y educativa: una mirada desde el paradigma de la complejidad. *Revista de filosofía y socio-política de la educación*, (8), 13-28
- Borzzone, A.M., Rosemberg, C., Diuk, B. y Amado, B. (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural. *Lingüística en el aula*. Año 9, N° 8, 7-28.
- Boyd, M. y Rubin, D. (2006). How contingent questioning promotes extended student talk: A function of display questions. *Journal of Literacy Research*, 38, 141-169. doi:10.1207/s15548430jlr3802_2.
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bravo-Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177.

- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M y Orellana E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos*. 30,7-19.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20.
- Bravo- Valdivieso, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2011). Predictividad del rendimiento de la lectura: El segundo año básico. *Psykhé*, 12(2).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and desing*. Cambridge, M.A: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental Ecology through Space and Time: A Future Perspective» En Phyllis Moen y otros (eds.), *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bruner, J. (1983). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza-Psicología.
- Burgess, K.A, Lundgren, K.A, Lloyd, J.W y Pianta, R.C (2001). CIERA REPORT. (N0.2-012). *Preschool teachers´self-reported beliefs and practices about literacy instruction*. MI: Ann Arbor.
- Bus A. G., Takacs Z. K., Kegel C. A. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*,35,79-97.
- Bus, A. G. (2014). The interactive animated e-book as a word-learning device for kindergartners. *Applied Psycholinguistics (on-line)*. Recuperado de: <http://dx.doi.org.accedys2.bbtk.ull.es/10.1017/S0142716413000556>

- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers, early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Callejo, J., Viedma, A. (2006). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw Hill.
- Caravolas, M., Kessler, B., Hulme y C., Snowling, M. (2005) Effects of orthographic consistency, frequency, and letter knowledge on children's vowel spelling development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92(4), 307-321.
- Cardinet, J., Johnson, S., y Pini, G. (2010). *Applying Generalizability Theory using EduG*. New York: Routledge Academic
- Carnine, D., y Kameenui, E. (1992). *Higher order thinking: Designing curriculum for mainstreamed students*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Carnine, D.W., Silbert, J., Kame'nuí, E.J. y Tarver, S.G (2004). *Direct reading instruction*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Castañer, M., Camerino, O. y Anguera, M.T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 112, 31-36.
- Castles, A., y Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91, 77-111.
- Chard, D. J., y Jungjohann, K. (2006). *Scaffolding instruction for success in mathematics learning, intersection: Mathematics education sharing common grounds*. Houston TX: Exxon-Mobil Foundation.
- Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., y Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Development and Care*, 70, 17-35.

- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. C. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos* (pp. 444-531) Vol. III. Madrid: Paidós.
- Clark, V. L. P. (2010). The adoption and practice of mixed methods: US trends in federally funded health-related research. *Qualitative Inquiry*.
- Clemente, L., Rodríguez, E. y Sánchez, M.C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Infancia y aprendizaje* 22 (3), 313-328.
- Clemente, M. (2008). La complejidad de las relaciones teoría-práctica en educación. *Revista Teoría de la Educación*, 19, 25-46.
- Clemente, M. y Domínguez, A.B. (1999). La enseñanza de la lectura: enfoque psicolingüístico y sociocultural. Ediciones Pirámide.
- Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, R. (1983). *En Defensa del aprendizaje precoz*. Barcelona: Nueva Paidea.
- Cohen, R. (1989). *Aprendizaje precoz de la lectura. ¿A los 6 años ya es demasiado tarde?* Madrid: Cincel.
- Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading task. En: Underwood, G. (Ed.), *Strategies of information processing*, (pp. 151-216). Londres: Academic Press.
- Coltheart, M. (1981). The MRC Psycholinguistic Database. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 33, 497-505.

- Coltheart, M., Curtis., B., Atkins, P. y Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual- route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100 (4), 589-608.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. y Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Comisión Europea (2008). Conclusiones de la Presidencia, Consejo Europeo de Bruselas. Disponible en:
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf.
- Conesa, M. Lozano, E., y Carnicero, J. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. *Anales de Psicología*, 26(2), 341-347.
- Connor, C. M., Morrison, F. J. y Katch, L. E. (2004). Beyond the reading wars: Exploring the effect of child-instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8, 305-336.
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E. y Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child x instruction interactions on first graders' literacy development. *Child Development*, 80, 77- 100.
- Consejo Escolar del Estado (2014). Informe 2014 sobre la participación de las familias en la educación escolar. Mirando al Futuro. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corral, A. (1997). El aprendizaje de la lectura y escritura en educación infantil. *Didáctica*, 9, 65-94.

- Correa, A. D. y Camacho, J. (1993). Diseño de una metodología para el estudio de las teorías implícitas. En M^aJ. Rodrigo; A. Rodríguez y J. Marrero (eds.). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp.123-163). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Coyne, M. D., Capozzoli, A., Ware, S., y Loftus, S. (2010). Beyond RTI for decoding: Supporting early vocabulary development within a multitier approach to instruction and intervention. *Perspectives on Language and Literacy*, 18-21.
- Coyne, M. D., McCoach, D. B. y Kapp, S. (2007). Vocabulary intervention for kindergarten students: Comparing extended instruction to embedded instruction and incidental exposure. *Learning Disability Quarterly*, 30(2), 74-88.
- Crawford, P. (2010). Early literacy: Emerging Perspectives. *Journal of research in Childhood Educatio*, 10 (1), 71-83.
- Crespo, P. (2014). *Modelo de Respuesta a la Intervención, nivel 2 de prevención de las dificultades de aprendizaje en Canarias*. Tesis doctoral. Universidad de la Laguna. España.
- Creswell, J. W. (2014). A concise introduction to mixed methods research. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., y Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting Mixed Methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cronbach, L. J., Gleser, G. C., Nanda, H., y Rajaratnam, N. (1972). The dependability of behavioral measurements: theory of generalizability for scores and profiles. New York: John Wiley and Sons.

- Cuetos, E. (1990). *Psicología de la lectura, diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela.
- Cuetos, E. (2010). *Psicología de la lectura. Educación Infantil y Primaria (7th ed.)*. Madrid: Wolters Kluwer Education.
- Culp, K.M., Honey, M., y Mandinach, E. (2003). A retrospective on twenty years of education technology policy. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. Disponible en:
<http://www.nationaledeotechplan.org/participate/20years.pdf>
- Cunningham, A. E., y Zibulsky, J. (2009). Perspectives on teachers' disciplinary knowledge of reading processes, development, and pedagogy. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 375–378.
- Cunningham, A., Zibulsky, J., Stanovich, K. y Stanovich, P. (2009). How Teachers Would Spend Their Time Teaching Language Arts: The Mismatch between Self-Reported and Best Practices. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 418-430.
- Dadvinson, K. (2010). The integration of cognitive and sociocultural theories of literacy development. *Alberta Journal of Educational Research*, 56 (3), 246-253.
- Daniels, M. (1994). The effect of sign language on hearing children's language development. *Communication Education*, 43(4), 291-298.
- Daniels, M. (1996). Bilingual, bimodal education for hearing kindergarten students. *Sign Language Studies*, 90, 25-37.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Davidson, J., Elcock, J., y Noyes, P. (1996). A preliminary study of the effect of computer-assisted practice on reading attainment. *Journal of Research in Reading*, 19(2), 102-110.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers. *Elementary School Journal*, 106, 193-223.
- De Arcangelo, M. (2003). On the mind of a child: a conversation with sally Shaywitz. *Education al Leadership*, 60 (7), 6-10.
- De Vries, Y., y Beijaard, D. (1999). Teachers' conceptions of Education: A practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange*, 30(4), 371-397.
- DeFord, D. E. (1985). Validating the construct of theoretical orientation in reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 20, 301-367.
- Del Campo, R., Buchanan, W., Abbott, R., y Berninger, V. W. (2015). Levels of phonology related to reading and writing in middle childhood. *Reading and Writing*, 28(2), 183-198.
- Denzin, K. (1990). Triangulation. In: Keeves, John P. Educational Research (Eds.), Methodology and Measurement. (p.511). An International Handbook: Pergamon Press.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona Paidós.
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista, 2ª edición, México: McGraw Hill.

- Dickinson, D. K. y Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Dickinson, D. K., Darrow, C. L. y Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, 19, 396-429.
- Dickinson, D. K., y Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29, 104-122.
- Dickinson, D. y Tabors, P. (2001). *Young Children Learning at Home and School. Beginning Literacy with Language*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Dickinson, D., Darrow, C. y Tinubu, T. A. (2008). Patterns of teacher-child conversations in head start classrooms: Implications for an empirically grounded approach to professional development. *Early Education and Development*, 19, 396-429.
- Dillon, D. R., O'Brien, D. G., Sato, M., y Kelly, C. M. (2010). Professional development and teacher education for reading. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E.B. Moje, y P. Afflerbach (Eds.). *Handbook of reading research* (Vol. IV, pp.629-660). New York: Routledge.
- Dole, J. A., Sloan, C., y Trathen, W. (1995). Teaching vocabulary within the context of literature. *Journal of Reading*, 38(6), 452-460.
- Doman, G.J. (1970). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. En Aguilar: Madrid.

- Dore, J. (1978). Conditions for the acquisition of speech acts. In I. Markova (Ed.), *The social context of language* (pp. 87–111). Chichester, England: Wiley.
- Dore, J., Franklin, M., Miller, R., y Ramer, A. (1976). Transitional phenomena in early language acquisition. *Journal of Child Language*, 3, 13–28.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A., y Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 3.
- Drevno, G. E., Kimball, J.W., Possi, M. K., Heward, W. L., Gardner, R., y Barbetta, P. M. (1994). Effects of active student response during error correction on the acquisition, maintenance, and generalization of science vocabulary by elementary students: A systematic replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 179-180.
- Duff, D., Tomblin, J. B., y Catts, H. (2015). The Influence of Reading on Vocabulary Growth: A Case for a Matthew Effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* (on line). Disponible en:
<http://jslhr.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=2212310>
- Duffy, G. (1981). *Theory to practice: How does it work in real classrooms?* Research Series East Lansing, MI: Institute for Research on Teaching, College of Education.
- Duncan, L. G., Seymour, P. H. K., y Hill, S. (1997). How important are rhyme and analogy in beginning readers? *Cognition*, 63, 171–208.
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York: Teachers College Press.
- Durkin, D. (1993). *Teaching them to read*. Des Moines: Allyn and Bacon.
- EACEA/Eurydice (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Bruselas: Eurydice.

- Echevarría, Mateos, Scheuer y Martín, (2006). Enfoques en el estudio de las Concepciones sobre el Aprendizaje y la Enseñanza. En Pozo, J., Scheuer, N., Puy, M., Echevarría, P., Mateos, M., Martín, E., Cruz, M. (pp.55-89), *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizaje: las concepciones de los profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Ehri. L., Nunes, S., Willows, D., Valeska, B., Yaghoub, Z. y Yaghoub, T. (2001). Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence From the National Reading Panel's Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 36,(3) 250–287.
- Ely, E., Kennedy, M. J., Pullen, P., Williams, M. C., Hirsch, S. E. (2014). Improving instruction of future teachers: A multimedia approach that supports implementation of evidence-based vocabulary practices. *Teaching and Teacher Education*, 44, 35-43.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: comparing Critical features from and instructional desing perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.
- Evans, M. A., Fox, M., Cremaso, L., y McKinnon, L. (2004). Beginning reading: The views of parents and teachers of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 130-141.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fazio, M. (2003). Constructive comprehension and metacognitive strategy reading instruction in a field-based teacher education program: Effecting change in preservice and inservice teachers, participant one. *Yearbook of the College Reading Association*, 25, 23–45.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- Ferreiro, E. (2002). *Los niños piensan sobre la escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreira H. A. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fetsco, T. y McClure, J. (2005). *Educational Psychology; an integrated approach to classroom decisions*. Boston, USA: Allyn and Bacon.
- Flavell, J. (1979). Metacognitive and cognition monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flórez, R. y Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 2 (4), 329-344.
- Flórez, R. y Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de la lectura. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 2 (4), 329-344. Recuperado de:
<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3516>
- Fons, M. (2008). Despacito y buena letra. *Infancia y aprendizaje*, 45, 38-41.
- Fons, M. (2012). Nacidos para leer.... ¿Por qué? 0 a 6. *Aula de Infantil*, 67, 8-12.
- Fons, M. y Buisán, C. (2012). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura and Educación*, 24 (4), 401-413.

- Foorman, B. R., y Moats, L. C. (2004). Conditions for sustaining research-based practices in early reading instruction. *Remedial and Special Education*, 25(1), 51-60.
- Foorman, B., Chen, D., Carlson, C., Moats, L., Francis, D. y Fletcher, J.M. (2003). The necessity of the alphabetic principle to phonemic awareness instruction. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 16, 289-324.
- Fornaris, M, (2011). Factores necesarios para la adquisición de la lectoescritura. *Cuadernos de Educación y desarrollo*. Recuperado de:
<http://www.eumed.net/rev/ced/30/mfm.html>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Heider & Heider.
- Gagé, N. L. (1975). Teaching as Clinical Information processing. Document Resume, n.º 95 (SP 009-500). Washington D. C: National Institute of Education.
- Gallego, C. (marzo, 2006). *Los prerrequisitos lectores*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Lectoescritura. Morelia, México. Recuperado de:
http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/gallego.htm
- Garbe, C., Holle, K. y Weinhold, S., (2009). ADORE project: Teaching adolescent struggling readers. A comparative study of good practices in European countries. Scientific report. Lueneburg, Germany: University of Lueneburg.
- García, M, Sánchez, M. y Castro A. (septiembre, 2012). Habilidades metalingüísticas en Educación Infantil. Presentación presentada al Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es., Salamanca. Recuperado de:
http://www.oei.es/congresolenguas/experienciasPDF/Garcia_MariaLuisa.pdf
- Gates, A. (1937). The necessary mental age for beginning reading. *Elementary School Journal*, 37, 497 -508.

- Gesell, A. (1925). *The mental growth of the preschool child*. New York: MacMillan.
- Gessell, A. e Ilg, F.L. (1949). *Child development: an introduction to the study of Human Growth*. New York: Harper and Row.
- Gholami, K. y Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1520-1529.
- Gillis, S., y De Schutter, G. (septiembre, 1986). Transitional phenomena revisited: Insights into the nominal insight. In B. Lindblom y R. Zetterstrom (Eds.), *Precursors of early speech: Proceedings of an international symposium held at the Wenner-Gren Center, Stockholm*. New York: Stockton Press.
- Gómez, L.F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, 58, 29-39.
- Gómez, M.A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo. Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev20/gomez.htm>
- Gómez, P., Villarreal, B., Araiza, M., González, L. y Adame, G. (1995). *La lectura en la escuela*. México: SEP.
- González, X.A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32 (2), 153---169.
- González, J. y Escartín, N. (1998). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las Ciencias*, 14 (3), 331-342.
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1-14.

- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In J.F. Kavanaugh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye: The relationships between speech and reading* (pp. 331-358). Cambridge, MA: MIT Press.
- Granda, V. (1998). La Organización de la práctica como una variable de enseñanza aprendizaje. Actas del IV Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XV de Escuelas Universitarias de Magisterio (pp.177-206).
- Griffin, P., Burns, M. S., Y Snow, C. E. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washintong D.C.: National Academies Press.
- Grossman, P. L. (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press.
- Grossman, P. L., Valencia, S. W., Evans, K., Thompson, C., Martin, S., y Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. *Journal of Literacy Research*, 32(4), 631-662.
- Gunning, T.G. (2010). *Creating literacy instruction for all students* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gutiérrez, A. y Montes de Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo Universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista Iberoamericana de Educación* (on line). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/632Gutierrez.PDF>
- Guzmán, R. (1997). Métodos de lectura y acceso al léxico (Tesis doctoral). Universidad de la Laguna, España.

- Harmon, J., Hedrick, W., Martinez, M., Fine, J. C., Eldridge, D., Flint, A. S., Littleton, D. M., Bryant-Shanklin, M., Loven, R., Assaf, L., y Sailors, M. (2001). Features of excellence of reading teacher preparation programs. In J. V. Hoffman, D. L. Shallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, y B. Maloch (Eds.), *50th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 262-274). Oak Creek, WI: National Reading Conference.
- Harris, T., y Hodges, R. (1995). *The literacy dictionary*. Newark, DE: International Reading Association.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the every day experience of Young. American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, C. H., Burts, D. C., Durland, M. A., Charlesworth, R., DeWolf, M., y Fleege, P. O. (1998). Stress behaviors and activity type participation of preschoolers in more and less developmentally appropriate classrooms: SES and sex differences. *Journal of Research in Childhood Education*, 12(2), 176–196.
- Hatcher, J., Hulme, C., Miles, J., Carroll, J., Hatcher, J., Gibbs, S., Smith, G., Bowyer-crane, C. y Snowling, M. (2006). Efficacy of small group reading intervention for beginning readers with reading-delay: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 820-827.
- Haydon, T. y Barton, R. (2007). First do no harm: developing teachers' ability to use ICT in subject teaching: some lessons from the UK. *British Journal of Educational Technology*, 38, 2, 365–368.
- Hayes, D.A. (1997). Models of professional practice in teacher thinking. En S. Stahk y D.A. Hayes (Eds.), *Instructional models in reading* (pp. 31-58). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Heller, J., Sturner, R., Funk, S., y Feezor, M. (1993). The effect of input mode on vocabulary identification performance at low intensity. *Journal of Educational Computing Research*, 9(4), 509-518.
- Hernández-Mendo, A. y Molina, M. (2002). Cómo usar la observación en la psicología del deporte: principios metodológicos. *Lecturas: EF y Deportes*.
Revista Digital, 49 (on-line) <http://www.efdeportes.com/efd49/obs.htm>
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhe*, 14(2), 81-95.
- Hindman, A. H., y Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479-492.
- Hipkins, R. (2006). *The Nature of the Key Competencies*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- Hirsch, J. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo: hallazgos científicos sobre el bajón de cuarto grado y el estancamiento en los puntajes nacionales de comprensión. *Estudios Públicos*, (108), 229-252.
- Hoffman, J., Roller, C., Maloch, B., Sailors, M., Duffy, G., y Beretvas, S. N. (2005). Teachers' preparation to teach reading and their experiences in the first three years of teaching. *The Elementary School Journal*, 21, 343-356.
- Hulme, C., Caravolas, M., Malkova, G., y Brigstocke, S. (2005). Phoneme Isolation Ability Is Not Simply a Consequence of Letter-Sound Knowledge. *Cognition*, 97(1), 1-11.
- IDA (2010). Estándares de conocimientos y práctica para maestros de lectura. USA: International Dyslexia Association Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).

- IRA (2003). Teaching all children to read: The roles of the reading specialist. A position statement of the International Reading Association. Newark, DE: IRA.
- IRA, (2007). Teaching reading well: A synthesis of the International Reading Association's research on teacher preparation for reading instruction. Newark, DE: IRA.
- Ito, M. (2009). *Engineering play. A cultural history of children's software*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Jiménez, A. y Correa, A.D. (2002). El Modelo de Teorías Implícitas en el Análisis de la Estructura de Creencias del Profesorado Universitario sobre la Enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 525 – 548.
- Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, 233,105-122.
- Jiménez, J.E. (2015). The Letra Program: A Web-Based Tutorial Model for Preparing Teachers to Improve Reading in Early Grades. En . P. McArdle, & C. Connor (Eds.), *Advances in Reading Intervention: Research to Practice to Research*. Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Jiménez, J.E., Artiles, C. y Yáñez, G. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2 (2) [on-line]. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=301202>
- Jiménez, J.E., Crespo, P. y Suárez, N. (2012). Perspectivas futuras en la identificación temprana e intervención de la dislexia. En J.E. Jiménez (coord.), *Dislexia en Español, Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*, (pp.251 – 272). Madrid: Pirámide. ISBN 978-84-368-2649-4

- Jiménez, J. E., Luft Baker, D., Rodríguez, C., Crespo, P., Artiles, C., Alfonso, M., González, D., Peake, C. y Suárez, N. (2011). Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Escritos de Psicología* (on line), 4(2), 56-64. Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1989-38092011000200007&script=sci_arttext&tlng=enandothers
- Jiménez, J.E., y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 5-25.
- Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2010). Aprender a leer y escribir en inglés como segunda lengua: un estudio de revisión en Canadá y EE. UU. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 179-202.
- Jiménez, J.E. y O'Shanahan, I. (2015). Effects of Web-Based training on Spanish Pre-Service and In-Service Teacher Knowledge and Implicit Beliefs on Learning to Read (remitido para su publicación).
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., González, D., O'Shanahan, I., Guzmán, R., Suárez, N., Gil, V., y Morales, C. (2015). Programa Letra: sistema de aprendizaje tutorial para la formación del profesorado en la enseñanza de la lectura. Diploma de especialización en enseñanza de la lectura. Servicio de Publicaciones. Universidad de La Laguna.
- Joshi, R. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading & Writing Quarterly*, 21 (3), 209-219.
- Joshi, R. M., Binks, E. Hougen, M., Dahlgren, M., Oker-Dean, F., y Smith, D. (2009). Why elementary teachers might be inadequately prepared to teach reading?. *Journal of Learning Disabilities*, 42 (5), 444-457.

- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Kagan, D. M., y Smith, K. E. (1988). Beliefs and behaviours of kindergarten teachers. *Educational Research*, 30(1), 26–35.
- Kaiser, L., Rosenfield, S., y Gravois, T. (2009). Teachers' perception of satisfaction, skill development, and skill application after instructional consultation services. *Journal of learning disabilities*, 42(5), 444-457.
- Kamhi, A. G. (1986). The elusive first word: The importance of the naming insight for the development of referential speech.. *Journal of Child Language*, 13, 155–161.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into the university academics. Conceptions of teaching. *Learning and Instruction*, 7 (3), 255 – 275.
- Kezar, A. (2001). *Theories and models of organizational change*. In Understanding and facilitating organizational change in the 21st century (Vols. 28, n°4, pp. 25-58). San Francisco: Jossey Bass.
- Kjeldsen, A., Kärnä, A., Niemi, P., Olofsson, Å., y Witting, K. (2014). Gains From Training in Phonological Awareness in Kindergarten Predict Reading Comprehension in Grade 9. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 452-467.
- Knowles, J. G. y Cole, A. L. (1994). *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative inquiry*. NY: McMillan College.

- Kudo, M. F., Lussier, C. M., y Swanson, H. L. (2015). Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. *Research in developmental disabilities*, 40, 51-62.
- Kuzborska, I. (2011). Links between teachers 'beliefs and practices and research on reading. *Reading in a Foreign Language*, 23 (1), 102-128.
- LaBerge, D. y Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Landry, R. (1998) . L'analyse de contenu. En Benoit Gauthier (Eds) , *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 329-356). Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lázaro, M., Marcos, E., y Vegas, S. (2006). Experiencias en integración de métodos cualitativos y cuantitativos. In JISBD: Barcelona. Disponible: http://www.grise.upm.es/docs/JISBD_Experiencias_En_Integracion.pdf
- Leal, A. (1979). La representación de los sonidos y el paso del símbolo al signo. *Infancia y aprendizaje*, 6, 14-44.
- Leat, D., y Lin, M. (2003). Developing a Pedagogy of Metacognition and Transfer: some signposts for the generation and use of knowledge and the creation of research partnerships. *British Educational Research Journal*, 3 (29), 383- 414.
- Lebrero, M. P., y Lebrero, M.T. (1996). Cómo y cuándo enseñar a leer y a escribir. Síntesis: Madrid.
- Lebrero, M.P.. y Lebrero, M.T.. (1998). *Lectura y escritura en los primeros años: enseñanza/aprendizaje*. Madrid: Uned.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. En J. Calderhead (Ed.), *Teachers' Professional Learning* (146-148). London: Falmer.
- Levitt, K.E. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. *Science Education*, 86, 1–22.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de mayo de Educación (LOMCE). BOE núm. 225, de 10 diciembre.
- Lieber, J., Capell, K., Sandall, S. R., Wolfberg, P., Horn, E., y Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 87–105.
- Linek, W. M., Sampson, M. B., Raine, I. L., Klakamp, K., y Smith, B. (2006). Development of literacy beliefs and practices: Preservice teachers with reading specializations in a field-based program. *Reading Horizons*, 46(3), 183-212.
- Llanos, A. B. J., y Cabrera L. (1999). Aproximación a las teorías implícitas del profesorado de educación infantil y primaria, secundaria y superior sobre los medios de enseñanza. *Revista de Medios y Educación*, (13), 4 (on-line). Disponible en: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n13/n13art/art134.htm>
- López-Vargas, B. I. y Basto-Torrado, S. P. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2) 275-291. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998007>
- Lundberg, I., Frost, J., y Petersen, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-283.

- Lyon, G. R., y Weiser, B. (2009). Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency. *Journal of learning disabilities*, 42(5), 475-480.
- Macchiarola, V., y Ortega, E. M. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, (343), 191-192.
- Magnusson, M.S. (marzo, 1988). Le temps et les patterns syntaxiques du comportement humain : modèle, méthode et le programme THEME. In *Revue des Conditions de Travail. Actes du premier colloque national d'Ergonomie scolaire* (pp. 284-314) Université de Lille: Marseille, Octares.
- Magnusson, M.S. (1996). Hidden real-time patterns in intra- and inter-individual behavior. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 112-123.
- Magnusson, M.S. (2000). Discovering hidden time patterns in behavior: T-patterns and their detection. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(1), 93-110.
- Maloch, B., Flint, A. S., Eldridge, D., Harmon, J., Loven, R., y Fine, J. (2003). Understandings, beliefs, and reported decision making of first-year teachers from different reading teacher preparation programs. *The Elementary School Journal*, 103(5), 431-457.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 10 (35). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>.
- Marland, P.W. (1977). *A study of teacher's interactive thoughts* (Tesis doctoral inédita). The University of Alberta, Canadá.

- Marrero, A. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M^aJ. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Coords.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (243-276). Madrid: Aprendizaje Visor.
- Martínez, E. y Enilda, Z. (2004). Estrategias de enseñanza basadas en un enfoque constructivista. *Revista Ciencias de la Educación*, 24 (2), 69-90.
- Marton, F. Dall'Alba, G. y Beaty E. (1993). Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277-300.
- Marzano, R. J., Pickering, D., y Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. USA: Ascd.
- Matanzo, J.B., y Harris, D.L. (1999). Encouraging metacognitive awareness in preservice literacy courses. *Yearbook of the College Reading Association*, 21, 201–225.
- Mayer, R. y Quellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les interventants sociaux*. Boucherville. Gaëtan Morin Editeur. Montreal-Paris-Casablanca.
- McAlpine, L., y Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. Goodyear y Hativa (Eds.), *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education* (pp. 59-78). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- McGill-Franzen, A. (1993). *Shaping the preschool agenda: Early literacy, public policy, and professional beliefs*. Albany, NY: SUNY Press.
- McKenna, M.C., Robinson, R.D., y Miller, J.W. (1994). Whole language and research: The case for caution. In C. B. Smith (Compiler), *Whole language: The debate*. Bloomington, IN: EDINFO Press.

- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216–230.
- Medina, M., Valdivia, A. y San Martín, E (2014). Prácticas Pedagógicas Para la Enseñanza de la Lectura Inicial: Un Estudio en el Contexto de la Evaluación Docente Chilena. *Psykhé*, 23, (2), 1-13.
- Miglis, J. van Daal, V., Dèar, H. (2014). Emergent literacy: Preschool teachers' beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1) 28–52.
- Moats, L. (2009). Knowledge foundations for teaching reading and spelling. *Reading and Writing*, 22(4), 379-399.
- Moats, L. C., y Foorman, B. R. (2003). Measuring teachers' content knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 23-45.
- Montero, M. L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente* (pp. 47-83). Madrid: Síntesis.
- Morales, O. (2000). Actualización docente y cambios en las concepciones teóricas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura de docentes de Educación Básica. Universidad de Los Andes: Mérida (on-line). Recuperado de:
<http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19716>
- Morales, P. (2000). *La práctica docente y el constructivismo como marco para reflexionar y actuar*. Editorial IISUE.
- Moreno, M. , y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280.

- Morphett, M. V. & Washburne, C. (1931). When should children begin to read. *Elementary School Journal*, 31, 496-503.
- Morris, D. (1981). Concept of word: A developmental phenomenon in the beginning reading and writing processes. *Language Arts*, 58, 659-668.
- Morrow, L.M. (2012). *Literacy development in the early years: helping children read and write* (7th ed.). Boston: Pearson.
- Morse, J. M. (2003). Principles of Mixed Methods and Multimethod Research Design. En A. Tashakkori, y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., y Drucker, K. T. (2012). PIRLS 2011 *International Results in Reading. International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. Herengracht 487: Amsterdam: The Netherlands.
- Mullis, I., Martin, M., Kennedy, A. and Foy, P. (2007). *International Report in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., y Drucker, K.T. (2012). *International Results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- National Assessment of Educational Progress (2013). *The Nation's Report Card: 2013 Mathematics and Reading Grade 12 Assessments*. United States: Department of education.

National Center for Education Statistics (2013). *National Assessment of Educational Progress 2013*. The Nation's Report Card: 2013. Mathematics and Reading Grade 12 Assessments. United States: Department of education.

National Center for Educational Statistics. (1995). *School and staffing survey*. Washington, DC: Author.

National Institute for Literacy (2008). *Developing early literacy. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention*. USA: National Institute for Literacy. Disponible en:
<http://lincs.ed.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.

National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Report of the National Reading Panel. teaching children to read: An evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for instruction*. Reports of the subgroup (NIH Publication n. ° 00-4754). Washintong D.C.US. Governement Printing Office. Disponible en:
<http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm>.

National Institutes of Health (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. Bethesda: Maryland. Disponible en:
http://obsr.od.nih.gov/scientific_areas/methodology/mixed_methods_research/section2.aspx

National Reading Panel (2000). *Teaching Children to read: An evidence-Based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*: Reports of the subgroups. Bethesda, MD: National Institute of Child health and Human Development. Disponible en:
<http://www.nationalreadingpanel.org/>.

- Nichols, W., Rupley, W., y Rasinski, T. (2008). Fluency in learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and Instruction*, 48(1), 1-13.
- No Child Left Behind Act of 2001. (2002). Pub. L. No. 107-110, 20 USC § 6361 et seq.
- O'Shanahan, I. (2009). Las prácticas de enseñanza del lenguaje oral en Educación Infantil y las teorías implícitas del profesorado. En J. Marrero (Ed.), *El Pensamiento reencontrado* (pp.138-158). Barcelona: Octaedro.
- OECD (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*, OECD, Paris.
- OCDE (2009). TALIS. *Informe sobre la enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pdf-imprenta-25-oct-2010-estudio-talis.pdf?documentId=0901e72b805449dd>
- OCDE (2010), PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do? Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). Disponible en:
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- OCDE (2012). *Programa para la Evaluación de Alumnos 2012. Informe español*. Volumen I: Informe de resultados y contexto. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ortiz, M. R. y Jiménez, J. E. (2001). Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 215-231.
- O'Shanahan, I., Suárez, N., y Jiménez, J.E. (2013). The Letter Program: A web-based tutorial model for preparing teachers to improve reading in early grades. Comunicación presentada al 37th Annual Conference for the International Academy for Research in Learning Disabilities (IARLD). Boston, Massachusetts.

- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palacios, M. (1996). El niño y sus primeros años en la escuela. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP.
- Pang, A. Muaka, A., Bernhardt, E. B., y Kamil, M. L. (2003). *Teaching reading* (Vol. 12). Brussels, Belgium: International Academy of Education.
- Pascual, R., Madrid, D. y Mayorga, M.J. (2013). Aprendizaje precoz de la lectura: reflexiones teóricas y desde la experiencia en el aula. *Ocnos*, 10, 91-106. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/286>
- Paulov, I.P (1926). Relaciones entre la excitación e inhibición, delimitación entre la excitación e inhibición. La neurosis experimental en los perros. En Paulov, I.P. (ed.), *Actividad nerviosa superior* (pp.169-179). Barcelona: Fontanella.
- Pearson, D. (2007). An Endangered species act for literacy education. *Journal of Literacy Research*, 39 (2), 145-162.
- Pearson, P. D. (2001). Learning to teach reading: The status of the knowledge base. In Roller (Ed.), *Learning to teach reading: Setting the research agenda* (pp. 4-19). Newark, DE: International Reading Association.
- Perea, A., Castellano, J. y Alday, N. (2006). MatchVision Studio Premium V.3. Universidad de Barcelona.
- Pérez-Peitx, M. (2013). Perfils de pràctiques docents i creences de dues mestres de parvulari. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature* 6, 56-71).

- Perfetti, C.A., Beck, I., Bell, L. y Hughes, C. (1987). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first-grade children *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 283–319.
- Perfetti, C.A., Landi, N., y Oakhill, J. (2005). The Acquisition of Reading Comprehension Skill. En N.J. Snowing, y C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: a Handbook* (pp. 227-247). Oxford, USA: Blackwell Publishing.
- Perry, C., Ziegler, J. C., y Zorzi, M. (2007). Nested incremental modeling in the development of computational theories: The CDP+ model of reading aloud. *Psychological Review*, 114, 273-315.
- Piaget, J. (1930). *The child 's conception of physical causality*. London: Kegan Paul Trench Tübner & Co.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press.
- Pinker, S. (2001). Language Acquisiton. En L. Gleitman, D. Osherson y M. Liberman (Eds.). *An invitation To cognitive Science: Language* (pp 1-41). Cambridge: MIT Press.
- Pintrich, P. R. (2002). Future challenges and directions for theory and research on personal epistemology. En B. K.Hofer y P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp.389-414). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Podhajski, B., Mather, N., Nathan, J., y Sammons, J. (2009). Professional Development in Scientifically Based Reading Instruction Teacher Knowledge and Reading Outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 403-417.

- Pomerantz, J. (2006). Perception: Overview. In L. Nadel (Ed.), *Encyclopedia of Cognitive Science* (pp.527-537). London: Nature Publishing Group.
- Porta, E. (2008). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Disponible en: http://ffyl.uncu.edu.ar/?id_rubrique=417.
- Porta, M. e Ison, M. (2011). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 243-260.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Mateos, M. y Pérez Echeverría, M. (2006). Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje. En Pozo, J., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M, Martín, E y de la Cruz., E. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 95-127). Graó: Barcelona.
- Pozo, J.I.; Gómez Crespo, M.A.; Limón, M. y Sanz, A. (1991) Procesos cognitivos en la comprensión de la ciencia. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- Pramling, I. (1990). Metaconición y estrategias de aprendizaje. En C. Monereo Font (Comp.), *Las estrategias de aprendizaje*. Barcelona: Domenech.
- Pressley, M., Rankin, J., y Yokoi, L. (1996). A survey of instructional practices of primary teachers nominated as effective in promoting literacy. *The Elementary School Journal*, 363-384.
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R., Block, C. C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J., Nelson, E. y Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific studies of reading*, 5(1), 35-58.

- Prytula, M. P. (2008). *Scholarship epistemology: an exploratory study of teacher metacognition within the context of successful learning communities*. Saskatoon.
- Pufpaff, L. A. (2009). A developmental continuum of phonological sensitivity skills. *Psychology in the Schools*, 46(7), 679-691.
- Purcell-Gates, V., Degener, S. C., Jacobson, E., y Soler, M. (2002). Impact of authentic adult literacy instruction on adult literacy practices. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 70-92.
- Putnam, R. T., y Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational researcher*, 29 (1), 4-15.
- Quintana, J. M. (2001). *Las creencias y la educación*. Pedagogía cosmovisual, Barcelona: Herder.
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Raine, I. L., Levingston, C., Linek, W. M., Sampson, M. B., y Linder, P. E. (2003). A view of the literacy beliefs and growth processes of undergraduate preservice teachers with a concentration in reading: Interns, paraprofessionals, and interns serving as teachers of record. In M. B. Sampson, P. E. Linder, J. R. Dugan, y B. Broncato (Eds.) *The freedom of literacy* (pp. 224-238). Logan, UT: College Reading Association.
- RAND (2002). Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND.
- Rapfael, T. y Hiebert, E. (2013). *Creating an Integrating approach to Literacy Instruction*. California: Textproyect.

- Rayner, K., Foorman, B. R., Perfetti, C. A., Pesetsky, D., y Seidenberg, M. S. (2002). How should reading be taught? *Scientific American Edition*, 286(3), 70-77.
- Reber, A.S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Reina, C. (2003). La práctica escolar en la escritura: reflexiones para una práctica constructivista. *Acción Pedagógica* 12 (2)96-102.
- Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- Richards, G. (2009). *Putting psychology in its place: critical historical perspectives* (3rd ed.). Hoboken, Nj: Taylor and Francis.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 102-119). Nueva York: Macmillan.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.). Nueva York: American Educational Research Association.
- Richardson, V., Anders, P., Tidwell, D., y Lloyd, C. (1991). The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction. *American Educational Research Journal*, 28(3), 559-586.
- Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I. (2010). La contribución de las prácticas de aula. A los logros de aprendizaje. II Congreso Internacional de didácticas, pp. 322-329.
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10503/12311>

- Risko, V. J., Roller, C. M., Cummins, C., Bean, R. M., Block, C. C., Anders, P. L., y Flood, J. (2008). A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252-288.
- Rivera, A. (2007). Conocimientos previos sobre fracciones en alumnos de secundaria. Recuperado de: <http://meb.sev.gob.mx/difusion/anto1/17.pdf>
- Rivera, E., Trigueros, C. y Pavesio. (2003). Líneas de investigación en Educación Física escolar. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(3), 75-88.
- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 14-15.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M.J. (1994). Etapas, contextos y teorías implícitas en el conocimiento social. En M^a J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (21-43). Madrid: Síntesis Psicología.
- Rodríguez, I., y Clemente, M. (2013). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita: estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179431>
- Rodríguez, J.M., (1999). Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los profesores en formación antes de las prácticas: el caso de Alicia. *Revista de Educación*, 1, 133-156.
- Rosano, M.I. (2011). El método de lectoescritura global. *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, 39. Recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_39/MARIA%20INMACULADA_ROSANO_1.pdf

- Ruíz, D. (1996). La alfabetización temprana en el ambiente preescolar. San Juan, Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Rumelhart, D.E. (1977). *Toward an interactive model in reading*. In S. Dornic (Ed.), *Attention and performance* (Vol.6, pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rumelhart, D.E. y McClelland, J.L. (1986). *Parallel distributed processing: Vol. 1. Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sailors, M., Keehn, S., Martinez, M., & Harmon, J. (2005). Early field experiences offered to and valued by preservice teachers at sites of excellence in reading teacher education programs. *Teacher Education and Practice*, 18(4), 458-470.
- Sampascual, G. (1985). *Evaluación educativa*. En J. Mayor, *Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Samuelowicz, K. y Bain, J. (2001). Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41 (3), 299-325.
- Sánchez, L (2003). Una mirada al conocimiento científico y lego a la luz de cuatro enfoques sobre construcción del conocimiento. *Anales de Psicología* 1, 1-14.
- Sanders, W. L., y Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Santarosa, L., Passerino, L., Carneiro, M., y Geller, M. (2005). Formação de professores a distância e em serviço através de ambientes digitais: a vivência do PROINESP. *RENOTE: Revista novas tecnologias na educação*, 3, (2). Disponible en:
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/22885/000673202.pdf?sequence=1>

SAS Institute Inc. (1999). *SAS/STAT User's Guide, Version 8*. Cary, NC: SAS Institute Inc.

Sautu, R.(2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere: Buenos Aires.

Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice. En: Neuman S. y Dickinson D. *Handbook of early literacy research*. London: The Guilford Press, pp. 97-110.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Seidenberg, M. S., y McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.

Selles, P.; Martínez, T. y Vidal-Abarca, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 40, 3-14.

Shalveson, R.J. (1986). Toma de decisiones interactiva. Algunas reflexiones sobre los procesos cognitivos de los profesores. University of California, Los Ángeles: Rand Corporation.

Shannon, P. (1990). *The struggle to continue: Progressive reading instruction in the United States*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Vintage Books.

- Shulman, L. (1996). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15, 4-14.
- Silveira, E. (2013). La lectura como práctica sociocultural y herramienta para lograr la equidad social a partir de la enseñanza. Discusión acerca de la enseñanza de la lectura. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4, (19), 105-112.
- Slavin, R.E. (2003). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
- Smeets, D.J., van Dijken, M.J y Bus A.G. (2014). Using electronic storybooks to support word learning in children with severe language impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 47, 435-449.
- Smith, M. L., y Shepard, L. A. (1988). Kindergarten readiness and retention: A qualitative study of teachers' beliefs and practices. *American Educational Research Journal*, 25(3), 307-333.
- Snow, C. E., Griffin, P. y Burns, M. S. (2005). *Knowledge to support the teaching reading: Preparing teachers for a changing world*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Snow, C., Burns, M. S. y Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.
- Solé, M. (2007). Consideraciones didácticas para la aplicación de estrategias de lectura. *Actividades Investigativas en Educación*, 7 (3), 1-15.
- Soler, M. (2003). Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. En A. Teberosky y M. Soler (Eds.), *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació (ICE)/Horsori.

- Somekh, B. (2008) Factors affecting teachers' pedagogical adoption of ICT. In J. Voogt y G. Knezek (Eds), *International handbook of information technology in Primary and Secondary Education*. Amsterdam: Springer.
- Stanovich, K.E. (1980). Toward and interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stevens, L.P. (2002). Making the road by walking: The transition from content area literacy to adolescent literacy. *Reading Research and Instruction*, 41(3), 267–278.
- Stevenson, R. B. (2004). Constructing knowledge of educational practices from case studies. *Environmental Education Research*, 10(1), 39-51.
- Stipek, D. J. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 548–568.
- Stipek, D. J., y Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305–325.
- Stipek, D., y Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(3), 375-397.
- Strasser, K., del Río, F., y Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿Cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar?. Vocabulary depth and breadth: Their role in preschoolers' story comprehension. *Estudios de Psicología*, 34(2), 221-225.
- Suárez, P., M. García, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Infancia y Aprendizaje*, 36 (1), 77–89.

- Suárez, N. y Jiménez, J.E (2014) ¿Influyen los años de experiencia y la especialidad de los profesores en las teorías implícitas que se atribuyen sobre el aprendizaje de la lectura? *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 2, 257-262. Disponible en: <http://infad.eu/RevistaINFAD/index.php/publicaciones/revista-infad-2014/no1-volumen-2-pp.-257/>
- Tashakkori, A. Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. London: Sage.
- Tashakkori, A. y C. Teddlie (2010) Sage Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Teale, W.H., y Sulzby, E. (Eds .), (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teberosky, A. (2004). Alfabetización inicial: aportes y limitaciones. *Cuadernos de pedagogía*, 330, 42-45.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. y Freppon, P. (2011). *All children read: Teaching for literacy in today's diverse classrooms* (3rd ed.) Boston: Pearson.
- Theurer, J.L. (2002). The power of retrospective miscue analysis: One preservice teacher's journey as she reconsiders the reading process. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 2 (1).
- Thomas, R.M. (1996). *Comparing theories of child development* (4th ed.). Pacific Grove, CA: Books/Cole.

- Thompson, A. G. (1992). Teachers' beliefs and conceptions: A synthesis of the research. En D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research in mathematics teaching and learning* (pp. 127-146). Nueva York, NY: Macmillan
- Tierney, R.J. (1994). Dissensions, tensions, and the models of literacy. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell y H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4th ed., pp.1162-1182). Newark, DE: International Reading Association.
- Tolchinsky, L. y Ríos, I. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y a escribir? *Aula de Innovación Educativa*, 174, 1-7.
- Torppa, M., Eklund, K., van Bergen, E., y Lyytinen, H. (2015). Late-Emerging and Resolving Dyslexia: A Follow-Up Study from Age 3 to 14. *Journal of abnormal child psychology*, 1-13.
- Tracey, D. y Mandel, L. (2012). *Lenses on Reading. An Introduction to Theories and Models*.New York: The Guilford Press.
- Tracey, D.H., Storer, A.W. y Kazeriounian, S. (2010). Cognitive processing perspectives on the new literacies. In E.A. baker (Ed.), *The new literacies: multiple perspectives on research and practice* (pp.106-130). New York: Guilford Press.
- Ulusoy, M. y Dedeoglu, H (2011).Content Area Reading and Writing: Practices and Beliefs. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (4) ,1-17.
- Valls, R. ,Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica, interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489–514.

- Velarde C.; Canales, R. Meléndez, M. y Lingán S. (2010). Enfoque Cognitivo y Psicolingüístico de la lectura: diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la provincia constitucional del Callao, Perú. *Revista de Investigación en Psicología*, 13, (1), 53-58.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Watson, J.B. (1913). Psychology as a behaviorist views it. *Psychological Review*, 20 (2), 158-177.
- Webb, K. y Blond, J. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11, 611-625.
- Weizman, Z.O., y Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, 265-279.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J., y Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Wilcox-Herzog, A.(2001). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education and Development*, 13 (1) (2002), pp. 81–106.
- Wilson, S., Floden, R., y Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge gaps and recommendations*. Seattle: University of Washington Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wolf, M. y Bowers, P. (1999). The double-déficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 1-24.

- Wolf, S.A., Carey, A.A. y Mieras, E.L. (1996). The art of literary interpretation: Preservice teachers learning about the arts in language arts. *National Reading Conference Yearbook*, 45, 447–460.
- Yeswijn, P. (1996). GT Software for Generalizability Studies. Mimeografía.
- Yoshii, M. (2014). Effects of Glosses and Reviewing of Glossed Words on L2 Vocabulary Learning through Reading. *Vocabulary Learning and Instruction*, 19. Recuperado de: <http://vli-journal.org/issues/03.2/issue03.2.full.pdf#page=23>
- Zeichner, K.M., Tabachnick, B. y Densmore, K. (1987). Individual, institutional, and cultural influences on the development of teachers' craft knowledge. En J. Calderhead (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell.
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. y Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S. y Kaderavek, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83.

Anexo I

Tablas

Tabla 1. Frases empuje utilizadas en las sesiones de Brainstorming.

“Cuando enseñamos a un niño o niña a leer debemos partir de sus conocimientos previos para partir de ellos”.

“El niño o niña debe primero tomar conciencia de los segmentos del lenguaje oral (v.gr., que las oraciones que escuchamos tienen palabras, que las palabras que escuchamos tienen sílabas, y que las sílabas que escuchamos tienen fonemas) antes de entrar en contacto con el aprendizaje de la lectura”.

“Es muy importante estimular primero el lenguaje oral (es decir, que el niño dialogue, que razone, que describa, que imagine, etc.) antes de empezar a aprender a leer”.

“Cuando enseñamos a un niño o niña a leer debemos partir de sus conocimientos previos para partir de ellos”.

“Para aprender a leer es importante que el niño aprenda a discriminar las formas de los signos gráficos, es decir, las letras del alfabeto sin necesidad de diferenciar previamente formas geométricas (v.gr., cuadrados, rectángulos, círculos, etc.)”

“Leer implica automatizar primero la lectura de palabras aisladas, es decir, ser capaz de leer con rapidez las palabras a golpe de vista para después conseguir mayor fluidez en la lectura
Leer implica interpretar bien el significado de cada frase para luego poder entender todo el texto.”

“Para poder comprender mientras estamos leyendo es importante que el niño esté familiarizado con el contenido de lo que va a leer, y que se le instruya en estrategias que favorezcan la comprensión del texto.”

“Para aprender a leer se necesita de un método de enseñanza de la lectura”

Tabla 2. Selección de ideas vertidas por los docentes en la sesión Brainstorming.

Teoría	Enunciado
Teoría constructivista	<p>El niño debe construir su propio aprendizaje de la lectura.</p> <p>En los primeros cursos, mejor que corregir, es que ellos descubran el error volviendo a leer.</p> <p>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.</p> <p>Si el niño descubre el error, no se le olvidará, si se le corrige sistemáticamente no tiene el mismo efecto.</p> <p>Cuando se corrige un error, el profesor no lo debe hacer directamente, sino darle pistas al niño de que algo puede estar mal.</p> <p>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.</p> <p>El proceso de la lectura empieza enseñándole libros, periódicos, etc., no es necesario instruirles sistemáticamente.</p> <p>El papel del profesor como guía es muy importante, ya que es el niño el que debe tratar de descubrir la lectura.</p> <p>La edad no es un buen indicador, depende de otros aspectos o factores el que el niño aprenda a leer.</p> <p>Cuando hay diferentes ambientes y diferentes recursos se favorece mucho al niño en el aprendizaje de la lectura.</p>
Teoría sociocultural	<p>Todos los alumnos necesitan un apoyo social que complemente el proceso de enseñanza de la lectura.</p> <p>Es importante conocer el entorno del niño, para partir de lo que él conoce, para luego poder enseñarle palabras nuevas o desconocidas para ellos.</p> <p>Es necesario hacerles entender la importancia y utilidad de la lectura a los niños que están aprendiendo a leer.</p> <p>Cuando las familias interactúan con los niños se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura.</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> <p>A los niños les motiva ayudar y ser ayudados por otros niños en las tareas de lectura.</p> <p>Aunque la habilidad para leer está en el cerebro las condiciones exteriores también influyen, depende del ambiente, de su contexto.</p> <p>Hay que darles a los niños mucha motivación y ofrecerles alternativas nuevas para que se animen a leer.</p> <p>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.</p> <p>Se debe dedicar más tiempo a los niños cuyos entornos sean menos colaboradores donde hay menos libros, cuentos, y motivación hacia la lectura.</p> <p>El niño puede estar predispuesto de forma innata a aprender a leer, pero también influye la estimulación</p> <p>Es más fácil partir de cosas cercanas al niño, ya que cuanto más próximo sea más interés mostrarán por aprender a leer.</p> <p>El niño que vive en un ambiente desfavorecido hay que motivarle más, ofreciéndole distintos materiales.</p> <p>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.</p> <p>Los niños aprenden por imitación por eso debemos ofrecer buenos modelos tanto en la escuela como en la familia.</p> <p>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.</p> <p>Imitar a los que están leyendo hace que el niño sienta atracción por la lectura.</p> <p>En la interacción entre unos y otros se va mejorando y alcanzando la habilidad lectora.</p>

Tabla 2. Continuación. Selección de ideas vertidas por los docentes en la sesión Brainstorming.

Teoría innatista	<p>Hay niños que precozmente descubren la lectura por sí solos.</p> <p>Hay niños que aprenden de forma espontánea, en la calle con letreros de publicidad, tiendas. Cada niño es un mundo.</p> <p>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.</p> <p>Hay niños que pueden empezar a leer precozmente de forma natural, porque son más maduros, sin tener que usar un proceso sistemático.</p> <p>Mientras que el aprendizaje precoz de la lectura sea natural y agradable siempre tendrá muchas ventajas.</p> <p>Todos los niños son capaces de empezar a leer independientemente de la edad que tengan.</p> <p>El desarrollo de la lectura está pre-programado y comienza a desarrollarse al estar expuesto el individuo a la lengua escrita.</p> <p>Cuando los niños están en E.I son como esponjas, ellos son capaces de aprender a leer con juegos y fácilmente.</p> <p>Aprender a leer es una habilidad innata.</p> <p>Los niños sienten la necesidad de leer desde muy pequeños.</p> <p>A los 4 ó 5 años de edad ya se puede iniciar el aprendizaje de la lectura.</p>
Teoría maduracionista	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>Es demasiado precipitado aprender a hablar y a leer al mismo tiempo porque los niños están muy inmaduros.</p> <p>Niños con poca autonomía motriz les cuesta aprender a leer.</p> <p>Hay niños que no adquieren la madurez necesaria hasta los siete años para aprender a leer.</p> <p>Dominar la orientación espacial eso les va ayudar en la lectura.</p> <p>Hay niños muy torpes, poco hábiles en todo lo motórico y esto explica su dificultad para aprender a leer.</p> <p>La capacidad para aprender a leer del niño está relacionada con su madurez psicomotriz.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>El aprendizaje de la lectura es una cuestión madurativa que depende de la lateralidad.</p> <p>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.</p> <p>Para aprender a leer se necesita una determinada madurez psicomotriz.</p> <p>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.</p> <p>Cada niño lee según su momento madurativo. Unos en el primer trimestre, otros en el segundo, otros en el tercero, etc.</p> <p>El hecho de que algunos niños confundan las letras del alfabeto guarda relación con los aspectos relacionados con la lateralidad.</p> <p>Cuando un niño no adquiere la habilidad de forma natural, sino presionándolo porque no está maduro, tardará más en adquirirla.</p>

Nota: E.I: Educación Infantil.

Tabla 2. Continuación. Selección de ideas vertidas por los docentes en la sesión Brainstorming.

Teoría conductista	<p>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.</p> <p>En los primeros cursos si es necesario corregirles durante la lectura cuando se ha equivocado.</p> <p>Hay que corregir a los niños cuando leen mal porque esto les ayuda a mejorar.</p> <p>Todas las conductas que son repetidas el niño las toma como suyas por imitación.</p> <p>Los niños tienden a copiar la entonación del profesor durante la lectura.</p> <p>Corregir es ayudarles a que caigan en la cuenta del error que han cometido en la lectura.</p>
Teoría psicolingüística	<p>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.</p> <p>Hacerles repetir muchas veces las palabras que leen mal es un buen método.</p> <p>Es muy favorecedor el método de repetición para que el niño consiga leer y asimile correctamente.</p> <p>Si al niño no se le corrige no se le ayuda a leer.</p> <p>Es necesario corregir inmediatamente cuando lo hacen mal en la lectura.</p> <p>El refuerzo positivo siempre viene bien para el aprendizaje de la lectura.</p> <p>La corrección inmediata es buena para que se expresen bien cuando están leyendo.</p> <p>Es necesario corregir al niño cuando lee mal una palabra para que caiga en la cuenta de que ha leído incorrectamente.</p> <p>Cuando se está iniciando la lectura, nuestra labor es intentar que los niños se den cuenta de los errores.</p> <p>Para que el niño comprenda un texto es necesario que vaya comprendiendo frase a frase.</p> <p>Es importante estimular el lenguaje oral antes, durante y después de que se le enseña a leer a un niño.</p> <p>Es necesario que los niños sean conscientes de los segmentos fonológicos del habla antes de comenzar el aprendizaje de la lectura.</p> <p>Con los niños se debe trabajar la conciencia fonológica palmeando los sonidos que tienen las palabras cuando están aprendiendo a leer.</p> <p>El lenguaje oral es la base de la lectura.</p> <p>Para aprender es necesario empezar por el fonema.</p> <p>La base en educación Infantil es el lenguaje oral, la técnica de la lectura es algo que viene de forma complementaria después.</p> <p>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.</p> <p>Los niños necesitan ver muchas veces una palabra para leerla de un tirón.</p>

Tabla 3. Índices de tipicidad y polaridad de cada uno de los enunciados

	IT_C1	IT_C2	IT_C3	IT_C4	IT_C5	IT_C6	IP1	IP2	IP3	IP4	IP5	IP6
1	5,07	4,95	1,66	6,07	3,02	5,76	,08	,06	-,33	,20	-,17	,16
2	3,93	2,62	2,27	1,80	8,13	2,02	,06	-,10	-,14	-,20	,56	-,17
3	3,80	4,97	6,86	4,08	4,07	5,00	-,12	,02	,25	-,09	-,09	,02
4	7,88	8,61	3,41	4,28	4,33	4,51	,29	,37	-,25	-,15	-,14	-,12
5	6,34	5,57	1,34	5,45	4,44	3,10	,24	,14	-,36	,13	,01	-,15
6	3,41	4,36	7,89	4,54	3,85	4,44	-,16	-,05	,38	-,03	-,11	-,04
7	3,44	4,48	2,09	4,95	4,41	4,51	-,06	,06	-,23	,12	,05	,06
8	8,23	5,72	2,23	5,82	6,54	3,00	,36	,06	-,36	,07	,15	-,27
9	5,90	6,30	3,21	3,92	4,31	3,88	,16	,21	-,16	-,08	-,03	-,08
10	6,38	6,85	2,18	4,25	4,36	6,37	,16	,21	-,35	-,10	-,08	,16
11	3,21	4,47	9,30	4,84	3,69	5,05	-,23	-,07	,51	-,03	-,17	-,01
12	6,39	7,28	2,79	4,37	4,87	5,19	,15	,26	-,28	-,09	-,03	,00
13	6,55	6,20	1,13	6,29	3,75	2,78	,25	,21	-,40	,22	-,08	-,20
14	7,50	4,14	1,09	9,11	4,72	2,54	,32	-,09	-,45	,51	-,02	-,28
15	5,58	4,56	1,20	3,49	4,97	6,51	,14	,02	-,38	-,11	,07	,25
16	6,65	5,20	2,46	5,21	3,64	3,56	,26	,09	-,24	,09	-,10	-,11
17	5,54	6,24	6,84	5,07	5,07	5,31	-,02	,07	,14	-,07	-,07	-,04
18	8,06	6,60	2,79	6,92	8,46	4,46	,22	,05	-,41	,08	,27	-,21
19	7,20	7,38	1,95	5,33	5,44	4,98	,22	,24	-,41	-,01	,01	-,05
20	6,08	6,37	2,27	6,51	5,75	3,68	,12	,15	-,34	,17	,08	-,17
21	6,93	5,03	1,32	8,05	5,21	2,81	,24	,02	-,43	,38	,04	-,25
22	5,26	5,49	6,27	4,72	4,43	4,46	,02	,05	,14	-,05	-,08	-,08
23	7,18	4,98	2,27	5,01	4,43	3,03	,32	,06	-,27	,06	-,01	-,17
24	4,71	5,06	1,66	3,08	3,72	4,80	,10	,15	-,26	-,09	-,01	,12

Nota: IT_C1, 2, 3, 4, 5, 6 = índice de tipicidad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

Nota: IP_C1, 2, 3, 4, 5, 6 = índices de polaridad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

Tabla 3. Continuación Índices de tipicidad y polaridad de cada uno de los enunciados

25	3,55	3,29	,89	6,38	2,25	2,56	,05	,02	-,27	,39	-,11	-,07
26	6,47	6,79	1,82	4,64	4,46	4,46	,20	,24	-,35	-,02	-,04	-,04
27	8,04	7,05	4,59	5,88	5,38	5,98	,23	,11	-,19	-,03	-,09	-,02
28	6,44	5,31	1,89	5,01	8,23	3,32	,17	,03	-,38	,00	,38	-,21
29	5,24	5,39	7,20	4,39	5,13	6,25	-,04	-,03	,19	-,14	-,06	,08
30	6,06	7,72	5,75	3,24	5,10	5,00	,07	,27	,03	-,27	-,05	-,06
31	4,77	5,38	1,25	3,63	4,20	4,69	,09	,17	-,33	-,04	,03	,09
32	6,99	7,24	3,88	4,61	5,90	4,98	,17	,20	-,21	-,12	,04	-,07
33	6,16	6,69	2,07	5,54	4,72	6,17	,11	,18	-,38	,04	-,06	,11
34	7,84	8,26	6,23	3,26	4,77	6,07	,21	,26	,02	-,34	-,16	,00
35	3,93	4,92	2,64	4,03	4,36	7,15	-,07	,05	-,22	-,06	-,02	,32
36	3,92	4,39	9,07	4,21	4,13	4,76	-,14	-,08	,48	-,10	-,11	-,04
37	5,71	3,75	1,02	8,51	6,98	2,25	,12	-,11	-,44	,46	,27	-,29
38	6,15	5,14	1,63	5,46	5,77	4,02	,17	,05	-,37	,09	,13	-,08
39	6,92	7,91	2,70	4,71	5,62	4,92	,17	,29	-,33	-,09	,02	-,07
40	3,73	3,23	1,30	2,43	7,56	3,66	,01	-,05	-,28	-,15	,47	,00
41	4,79	4,70	1,95	4,86	5,51	5,46	,03	,02	-,31	,04	,12	,11
42	7,01	5,97	2,09	6,33	7,57	4,00	,18	,06	-,41	,10	,25	-,18
43	6,48	6,70	7,61	4,16	5,84	4,51	,07	,10	,21	-,21	-,01	-,16
44	7,06	6,39	2,13	7,80	5,80	4,17	,18	,10	-,41	,27	,03	-,17
45	5,79	6,85	2,25	4,20	4,49	4,24	,14	,27	-,29	-,05	-,02	-,05
46	7,39	5,20	2,75	5,20	4,62	3,92	,31	,04	-,25	,04	-,03	-,11
47	6,38	4,93	1,95	7,71	8,79	3,63	,10	-,08	-,43	,26	,39	-,23
48	6,13	4,47	1,41	6,61	7,08	3,86	,14	-,05	-,42	,20	,26	-,13

Nota: IT_C1, 2, 3, 4, 5, 6 = índice de tipicidad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

Nota: IP_C1, 2, 3, 4, 5, 6= índices de polaridad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

Tabla 3. Continuación. Índices de tipicidad y polaridad de cada uno de los enunciados

49	6,09	6,56	7,23	4,37	5,00	6,64	,01	,07	,15	-,19	-,12	,08
50	5,91	7,29	1,79	3,89	4,31	4,08	,16	,33	-,33	-,08	-,03	-,06
51	5,57	6,32	3,48	4,20	4,93	8,31	,01	,10	-,24	-,15	-,06	,34
52	6,21	6,37	3,30	4,53	5,43	6,34	,10	,12	-,25	-,10	,01	,12
53	5,87	5,60	1,64	4,04	4,31	3,75	,20	,17	-,31	-,02	,01	-,05
54	5,76	4,94	1,30	7,59	7,95	3,81	,06	-,03	-,47	,28	,33	-,17
55	2,28	3,16	7,88	3,28	3,28	5,03	-,22	-,12	,45	-,10	-,10	,11
56	6,68	6,92	3,66	6,20	5,54	5,44	,11	,14	-,25	,05	-,02	-,04
57	7,27	7,47	2,88	4,26	4,02	6,08	,23	,26	-,29	-,13	-,16	,09
58	6,57	7,43	8,16	4,14	4,89	5,42	,06	,16	,25	-,23	-,15	-,08
59	3,76	3,29	1,71	2,76	4,03	8,69	-,03	-,09	-,28	-,15	,00	,56
60	5,41	4,30	1,38	8,64	5,98	3,46	,07	-,07	-,42	,45	,13	-,17
61	3,51	2,43	1,05	3,64	8,61	2,80	-,02	-,15	-,31	,00	,59	-,11
62	4,43	3,72	1,59	3,32	6,08	6,51	,02	-,07	-,32	-,12	,22	,27
63	3,91	4,28	1,75	5,80	4,79	4,47	-,03	,01	-,29	,20	,07	,04
64	4,79	5,22	2,25	3,24	4,11	4,68	,09	,14	-,22	-,10	,01	,08
65	3,25	3,91	8,07	3,58	3,48	5,76	-,17	-,09	,41	-,13	-,14	,13
66	3,61	3,75	1,18	4,32	4,26	4,36	,00	,02	-,29	,09	,08	,09
67	5,13	4,45	1,36	7,18	3,90	3,31	,11	,03	-,34	,36	-,04	-,11
68	6,55	6,90	2,73	4,67	4,57	6,39	,15	,19	-,31	-,08	-,09	,13
69	4,52	3,36	1,30	4,17	7,26	2,68	,08	-,06	-,31	,03	,41	-,14
70	7,26	7,72	2,54	3,95	4,59	5,36	,24	,30	-,32	-,15	-,08	,01
71	3,32	3,86	8,13	3,55	3,75	4,81	-,15	-,09	,43	-,12	-,10	,03
72	7,06	7,10	2,46	3,32	4,30	5,66	,25	,25	-,30	-,20	-,08	,08

Nota: IT_C1, 2, 3, 4, 5, 6 = índice de tipicidad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 psicolingüística.
 Nota: IP_C1, 2, 3, 4, 5, 6 = índices de polaridad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

Tabla 3. Continuación. Índices de tipicidad y polaridad de cada uno de los enunciados

73	5,07	3,54	1,02	3,46	8,93	3,86	,09	-,09	-,40	-,10	,55	-,05
74	4,25	3,84	1,02	6,24	4,59	3,88	,03	-,02	-,35	,27	,07	-,01
75	4,41	3,87	1,34	5,26	3,69	3,49	,09	,02	-,28	,19	,00	-,02
76	5,21	5,64	5,11	3,82	4,38	4,22	,06	,11	,05	-,11	-,04	-,06
77	5,13	5,43	2,52	4,18	4,39	5,76	,07	,10	-,25	-,05	-,02	,14
78	6,43	6,60	1,84	8,62	4,75	4,83	,11	,13	-,44	,37	-,09	-,08
79	2,95	2,45	1,05	3,99	7,98	2,49	-,06	-,12	-,29	,06	,54	-,12
80	6,09	6,72	2,63	3,71	4,70	3,58	,18	,26	-,23	-,10	,02	-,12
81	2,57	3,31	8,98	3,72	3,49	4,08	-,21	-,13	,55	-,08	-,10	-,03
82	3,93	2,37	1,11	4,42	9,34	2,85	-,01	-,20	-,35	,05	,64	-,14
83	5,44	4,79	2,45	4,05	3,85	3,14	,18	,10	-,18	,01	-,01	-,10
84	6,11	6,06	2,25	4,13	4,67	4,03	,19	,18	-,28	-,05	,02	-,06
85	3,22	2,32	,75	2,71	8,89	2,71	-,03	-,13	-,32	-,09	,65	-,09
86	4,13	3,97	1,73	3,50	5,74	5,44	,01	-,01	-,28	-,07	,20	,16
87	3,64	2,71	1,13	3,79	8,15	3,29	-,02	-,13	-,32	,00	,52	-,06
88	4,60	5,78	1,02	3,58	4,33	3,34	,10	,24	-,33	-,02	,07	-,05
89	5,47	8,44	3,14	4,57	4,72	7,08	-,01	,34	-,29	-,12	-,10	,18
90	4,61	3,40	1,29	3,36	9,03	3,19	,06	-,09	-,34	-,09	,59	-,12
91	5,64	6,05	3,63	4,04	3,85	4,10	,13	,18	-,11	-,06	-,08	-,05
92	4,12	3,67	1,82	3,78	4,43	8,54	-,03	-,09	-,31	-,07	,00	,50
93	6,60	7,11	8,70	4,17	4,90	5,68	,05	,11	,30	-,24	-,16	-,06
94	4,57	3,77	1,54	4,41	4,15	3,39	,11	,02	-,25	,09	,06	-,03

Nota: IT_C1, 2, 3, 4, 5, 6 = índice de tipicidad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

Nota: IP_C1, 2, 3, 4, 5, 6 = índices de polaridad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista, 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

Tabla 3. Continuación Índices de tipicidad y polaridad de cada uno de los enunciados

95	3,82	3,53	1,64	3,50	4,95	5,61	,00	-,04	-,26	-,04	,13	,21
96	5,61	5,00	2,54	4,95	4,39	8,22	,06	-,01	-,31	-,02	-,09	,37
97	4,03	3,07	1,04	4,01	8,59	3,24	,00	-,11	-,36	,00	,55	-,09
98	6,80	7,13	5,00	5,03	5,56	6,25	,10	,14	-,12	-,11	-,05	,04
99	3,96	4,36	2,79	4,14	3,18	4,71	,01	,06	-,13	,03	-,08	,10
100	6,48	7,06	4,13	4,32	3,87	4,24	,18	,25	-,11	-,08	-,14	-,09
101	4,21	3,03	,91	8,57	4,05	2,44	,04	-,10	-,35	,56	,02	-,17
102	6,48	5,03	3,04	4,34	4,23	4,37	,23	,05	-,19	-,03	-,04	-,03
103	3,07	3,18	8,57	3,91	3,74	4,27	-,17	-,15	,49	-,07	-,09	-,02
104	4,05	3,49	1,29	3,75	9,11	3,61	-,02	-,09	-,35	-,06	,59	-,07
105	4,07	3,79	1,30	4,99	4,00	3,73	,05	,02	-,28	,16	,04	,01
106	6,36	7,47	6,80	4,22	4,74	5,17	,07	,20	,12	-,19	-,13	-,08
107	7,33	7,00	2,07	4,14	4,54	3,69	,30	,26	-,33	-,08	-,03	-,13
108	5,12	3,53	1,88	3,45	3,46	2,97	,21	,02	-,18	,01	,01	-,05
109	4,25	2,69	1,09	4,18	9,38	2,85	,02	-,17	-,36	,01	,64	-,15
110	4,78	6,74	1,38	2,58	3,03	5,93	,08	,32	-,32	-,18	-,12	,22
111	7,64	8,44	2,45	4,13	4,44	5,15	,27	,37	-,35	-,15	-,11	-,03
112	6,87	7,22	2,00	4,37	4,25	4,92	,23	,27	-,35	-,07	-,08	,00
113	6,52	6,99	5,68	3,79	4,80	4,15	,14	,20	,04	-,18	-,06	-,14
114	3,88	3,62	1,30	2,79	4,26	8,17	-,02	-,05	-,32	-,15	,03	,50
115	3,82	3,34	1,04	2,57	9,34	2,88	,00	-,06	-,34	-,15	,66	-,11

Nota: IT_C1, 2, 3, 4, 5, 6 = índice de tipicidad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural ,3 conductista, 4 innatista , 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

Nota: IP_ C1, 2, 3, 4, 5, 6= índices de polaridad para la teoría 1 constructivista, 2 sociocultural, 3 conductista, 4 innatista , 5 maduracionista, 6 psicolingüística.

Tabla 3. Continuación. Índices de tipicidad y polaridad de cada uno de los enunciados

116	7,10	7,05	2,64	3,64	4,31	5,88	,24	,23	-,30	-,18	-,10	,09
117	4,86	4,32	,95	7,11	2,89	3,29	,12	,05	-,35	,38	-,12	-,07
118	4,18	3,76	1,43	5,97	4,34	3,58	,04	-,01	-,29	,25	,06	-,04
119	6,68	6,54	2,04	4,51	4,48	4,14	,23	,22	-,32	-,03	-,03	-,07
120	7,46	4,57	1,46	6,00	7,97	3,24	,28	-,07	-,44	,11	,34	-,23
121	7,34	7,62	1,70	4,26	4,15	5,17	,28	,31	-,40	-,09	-,11	,02
122	6,49	4,36	1,29	6,80	8,85	2,88	,17	-,09	-,46	,20	,45	-,27
123	6,52	5,78	2,04	6,30	5,13	3,61	,20	,11	-,34	,17	,03	-,15
124	4,52	4,16	3,70	3,62	4,15	5,14	,04	-,01	-,06	-,07	-,01	,11
125	6,93	8,84	2,41	4,43	4,64	4,37	,20	,43	-,34	-,10	-,08	-,11
126	4,25	3,90	2,29	3,75	4,21	7,68	-,01	-,05	-,25	-,07	-,02	,40
127	8,56	8,23	2,98	3,86	4,51	5,03	,36	,32	-,31	-,20	-,12	-,06
128	6,21	6,79	5,02	3,72	3,95	4,95	,13	,20	-,01	-,17	-,14	-,02
129	6,36	6,99	3,13	4,14	4,23	4,41	,18	,25	-,21	-,09	-,08	-,06
130	3,86	3,34	1,11	3,57	8,69	3,19	-,01	-,07	-,34	-,05	,57	-,09
131	7,15	7,26	4,84	4,14	4,46	5,03	,20	,21	-,08	-,16	-,12	-,05
132	6,64	6,48	1,46	5,87	4,36	4,12	,22	,20	-,40	,13	-,06	-,08
133	6,97	7,47	2,64	4,57	4,54	4,37	,23	,29	-,29	-,06	-,07	-,09
134	2,95	3,76	8,80	3,72	3,48	4,51	-,19	-,09	,51	-,10	-,13	,00
135	6,17	4,39	1,82	5,70	7,33	3,27	,17	-,05	-,35	,11	,31	-,18
136	5,52	5,64	1,66	3,96	3,85	3,93	,17	,19	-,29	-,02	-,03	-,02
137	5,21	4,98	1,70	6,20	4,84	4,41	,08	,05	-,34	,20	,03	-,02
138	6,40	6,78	6,09	4,00	5,10	6,03	,08	,13	,04	-,21	-,08	,04
139	4,83	4,56	8,43	4,18	4,13	4,49	-,03	-,07	,40	-,11	-,12	-,07
Tota N	139	139	139	139	139	139	139	139	139	139	139	139

Tabla 4. Relación del número de ítems más representativos de cada teoría.

Item	Teoría sociocultural.
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.

Tabla 4. Continuación. Relación del número de ítems más representativos de cada teoría.

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.

Tabla 4. Continuación. Relación del número de ítems más representativos de cada teoría.

<i>Item</i>	<i>Teoría Maduracionista</i>
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.
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.
<i>Item</i>	<i>Teoría Psicolingüística</i>
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.

Tabla 5. Matriz de componentes rotados del cuestionario atribucional.

	Componente						
	1	2	3	4	5	6	7
14 Considero que cuando las familias interactúan con los niños en torno a la lectura se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura.	,752	-,008	,104	-,113	,056	,050	,063
32 Opino que hay que darles a los niños mucha motivación y ofrecerles alternativas nuevas para que se animen con la lectura.	,727	,106	,013	-,026	-,040	,096	-,087
44 Opino que además de tener en cuenta los conocimientos previos, es importante también la estimulación en casa, etc. para facilitar el aprendizaje de la lectura.	,726	,101	,038	,055	-,047	,014	,047
38 Cuando en un colegio hay recursos como la biblioteca en el aula y se hace uso de ella, se está motivando al niño a leer.	,595	-,085	,156	,017	,126	,101	,137
20 A mi modo de ver, si el niño ve que el profesor lee libros y cuentos como algo habitual, está demostrando que leer es divertido; por lo tanto está despertando el gusto por la lectura en sus alumnos.	,591	,075	,107	,029	,136	,026	-,082
57 A mí me parece que el refuerzo positivo siempre viene bien para el aprendizaje de la lectura.	,572	,070	,096	,030	,066	,006	,117
42 Pienso que cuando hay diferentes ambientes y recursos se favorece mucho al niño en el aprendizaje de la lectura.	,570	,042	-,037	,095	,094	,073	-,011
13 Creo que es importante estimular el lenguaje oral antes, durante y después de que se le enseña a leer a un niño.	,541	,181	-,019	-,014	,054	,018	,136
56 Opino que en la interacción entre unos niños y otros se va mejorando y alcanzando la habilidad lectora.	,511	,164	,029	-,035	-,026	,167	-,027
22 Para mí, mientras que el aprendizaje precoz de la lectura sea natural y agradable, siempre tendrá muchas ventajas.	,492	,099	,059	,055	,375	,039	-,185
27 Opino que los niños tienden a copiar la entonación del profesor durante la lectura.	,483	,099	,019	,092	,129	,191	,043

Tabla 5. Continuación Matriz de componentes rotados del cuestionario atribucional.

26 A mí me parece, que a los niños les motiva ayudar y ser ayudados por otros niños en las tareas de lectura.	,462	,083	-,054	-,038	,067	,226	,054
40 Yo pienso que cuando los niños están en Educación Infantil son como esponjas, ellos son capaces de aprender a leer con juegos y fácilmente.	,458	,100	,144	,219	,147	-,015	-,165
2 Opino que todos los alumnos necesitan un apoyo del entorno social que complemente el proceso de enseñanza de la lectura.	,427	,155	,166	-,143	,173	-,056	,072
21 En mi opinión, todas las conductas que son repetidas, el niño las toma como suyas por imitación.	,423	,151	,158	,117	,086	,112	-,140
24 Para mí, cuando los niños hacen las veces de leer, es decir, hacen que leen el libro sin saber leer, están iniciándose en el aprendizaje de esta habilidad.	,376	,183	-,079	-,052	,156	,051	,002
31 Me parece que el lenguaje oral es la base de la lectura.	,312	,282	-,037	,046	,041	-,011	,022
58 Opino que a los 4 ó 5 años de edad ya se puede iniciar el aprendizaje de la lectura.	,290	-,049	,052	,148	,151	,005	-,196
41 Desde mi punto de vista, la capacidad para aprender a leer del niño está relacionada con su madurez psicomotriz.	,124	,696	,088	,026	-,059	,119	,006
47 En mi opinión, 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.	,160	,656	-,005	,138	,266	-,075	,059
35 Creo que dominar la orientación espacial les va a ayudar en la lectura.	,252	,611	-,065	-,020	,287	-,122	,048
23 Creo que a los niños con poca autonomía motriz les cuesta aprender a leer.	-,013	,601	,093	-,125	,027	,072	-,021
5 Para mí 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.	-,019	,485	,101	-,017	,409	-,003	,303
25 En mi opinión, los niños deben trabajar la conciencia fonológica palmeando los sonidos que tienen las palabras cuando están aprendiendo a leer.	,195	,444	,062	,267	-,017	,061	,018
Cont. Tabla 12.							
53 Creo que 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.	,298	,428	,133	,099	,073	,108	-,122
59 Me parece que 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.	,245	,411	,160	,207	-,187	,149	-,058
19 Considero que es necesario que los niños sean conscientes de los segmentos fonológicos del habla antes de comenzar el aprendizaje de la lectura.	,103	,392	,149	,132	-,105	-,018	,232
29 Creo que hay niños que hasta los siete años no adquieren la madurez necesaria para aprender a leer.	,022	,359	,132	,066	,099	,080	,053
34 Desde mi punto de vista, el desarrollo de la lectura está preprogramado y comienza a desarrollarse al estar expuesto el individuo a la lengua escrita.	,062	,350	,153	,057	,100	,123	-,133
9 Me parece que en los primeros cursos, sí es necesario corregirlos durante la lectura cuando se han equivocado.	,094	,053	,739	,140	,074	-,193	,022

Tabla 5. Matriz de componentes rotados del cuestionario atribucional.

15 A mi modo de ver hay que corregir a los niños cuando leen mal porque esto les ayuda a mejorar.	,099	,035	,736	,250	-,037	-,172	-,009
39 Yo opino que la corrección inmediata es buena para que los niños se expresen bien cuando están leyendo.	,090	,068	,662	,306	-,048	-,224	,105
33 Considero que corregir es ayudarles a que caigan en la cuenta del error que han cometido en la lectura.	,086	,075	,649	,118	,058	-,150	,112
3 Creo que cuando se está iniciando la lectura, nuestra labor es intentar que los niños se den cuenta de los errores.	-,031	,158	,645	-,018	,097	,126	-,002
8 Considero que es necesario hacerles entender la importancia y utilidad de la lectura cuando se han equivocado.	,075	,174	,614	,122	-,117	,151	-,078
7 Creo que para que el niño comprenda un texto es necesario que vaya comprendiendo frase a frase.	,140	,210	,331	,086	-,008	,038	-,013
51 Me parece que es muy favorecedor el método de repetición para que el niño consiga leer y asimile correctamente.	-,014	,036	,241	,762	,036	-,097	-,004
45 Creo que hacerles repetir muchas veces las palabras que leen mal es un buen método.	-,103	,051	,307	,668	,013	-,063	-,112
60 Considero que los niños necesitan ver muchas veces una palabra para leerla de un tirón.	-,051	,106	,190	,531	,164	,035	,126
37 A mí me parece que para aprender a leer es necesario empezar por el fonema.	,107	,202	,280	,422	-,224	-,037	,139
43 Considero que es esencial trabajar con aquellos fonemas que sean más fáciles de identificar por los niños cuando están aprendiendo a leer (por ejemplo, los fonemas que son prolongables en su pronunciación).	,255	,349	,181	,416	-,069	,070	,041
50 Según mi punto de vista, se debe dedicar más tiempo a los niños cuyos entornos sean menos colaborativos, donde hayan menos libros, cuentos y motivación hacia la lectura.	,317	,094	,031	,338	,207	-,016	,144
4 Pienso que hay niños que precozmente descubren la lectura por sí solos.	,140	,075	,040	-,043	,575	,150	-,136
16 Pienso que hay niños que pueden empezar a leer precozmente de forma natural porque son más maduros, sin tener que usar un proceso sistemático.	,182	,124	-,002	,111	,570	,016	-,039
30 El proceso de la lectura empieza enseñándole el libro, periódicos, etc., no es necesario instruirles sistemáticamente.	,211	,089	-,071	,076	,473	,118	-,096
12 Me parece que el papel del profesor como guía es muy importante, ya que es el niño el que debe tratar de descubrir la lectura.	,221	,002	,054	-,183	,388	,314	,156
28 Considero que todos los niños son capaces de empezar a leer independientemente de la edad que tengan.	,181	-,055	-,049	,165	,352	,306	-,325
49 A mi modo de ver, la base en Educación Infantil es el lenguaje oral, la técnica de la lectura es algo que viene de forma complementaria después.	,162	,279	-,002	,218	,319	,035	,178
18 Creo que la edad no es buen indicador, depende de otros aspectos o factores el que el niño aprenda a leer.	,266	-,186	-,029	,120	,283	,147	,124
6 A mi modo de ver en los primeros cursos, mejor que corregir, es que ellos descubran el error volviendo a leer.	,173	,055	,083	-,149	,094	,688	,069

Tabla 5. Matriz de componentes rotados del cuestionario atribucional.

48 Yo considero que si el niño descubre el error no se le olvidará, en cambio, si se le corrige sistemáticamente no tiene el mismo efecto.	,091	,155	-,126	-,005	,128	,657	,054
36 Me parece que 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.	,139	,130	-,289	,026	,107	,636	-,129
54 Pienso que, cuando se corrige un error, el profesor no lo debe hacer directamente, sino darle pistas al niño de algo que puede estar mal	,302	,038	-,045	,222	,012	,515	,013
1 Creo que el niño debe construir su propio aprendizaje de la lectura.	,041	,065	-,038	-,307	,384	,474	-,111
17 Me parece que es demasiado precipitado aprender a hablar y a leer al mismo tiempo porque los niños están muy inmaduros.	,032	,098	,098	,184	,015	,088	,612
55 Creo que 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.	,147	,119	,046	,293	,068	,139	,532
10 Opino que aprender a hablar y 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.	-,007	,138	,207	,069	,296	,166	-,518
11 En mi opinión, el aprendizaje precoz de la lectura 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.	,182	,240	,140	-,104	,360	,074	,396
52 Opino que los niños sienten la necesidad de leer desde muy pequeños.	,320	,074	-,142	,220	,147	,235	-,377
46 Pienso que aprender a leer es una habilidad innata.	,007	,244	,055	,302	,263	,138	-,352
Valor propio	13.2	5.54	7.6	2.9	5.2	12.18	4.1
% de varianza explicada	10.42	6.32	6.1	4.84	4.53	4.41	3.47
% acumulado	10.42	16.75	22.85	27.70	32.23	36.74	40.12

Tabla 6. Abreviaturas

AA-NO	Advertencia de que se ha equivocado (no eso no es así)
ADZ	Adivinanzas
CA	Completar actividades o ejercicios
CC	Canciones
CLPDS	Corrección de la lectura (pronunciación errónea, desorientación, salto de renglón)
CLPF	Copia de letras, palabras y frases
CPS	Construir palabras de a través sonidos
DFSP	Decir frase con un sonido o una palabra determinada.
DICPF	Dictado de letras, palabras o frases
DPESD	Decir palabras que empiecen o contengan un sonido determinado
EC-CP	Esquema corporal (conocimiento de las partes del cuerpo)
ECSSV	Estimular a que los niños tomen conciencia del sonido (sin apoyo visual)
EDFMC	Escritos de distintas fuentes (menú, cartas de los niños)
EDPS	Enseñanza de pasos a seguir (lo dice)
EFL	Escritura de la frase y su lectura.
ENL	Enseñanza del nombre de la letra
EPL	Escribe la palabra y leer palabra.
EPLB	Enseñanza de las partes de un libro
ERAG	Enseñanza de la regla (con apoyo de la grafía)
ERSAG	Enseñanza de la regla (sin apoyo de la grafía)
ES	Enseñanza del sonido
ESP	Enseñanza del significado de las palabras
FLUI	Fluidez (rápida, exacta y precisa)
HCI	Historias o cuentos inventados
HPCAD	Hacer participar a los niños (corrección de errores, para que se ayuden unos a otros, dramaticen o representen roles)
IEF	Instrucción sobre cómo entonar frase o texto.
JVV	Juego Veo - Veo
LECS	Leer en casa
LEFG	Leer con entonación de forma grupal
LEFI	Leer con entonación de forma individual
LFLE	Lee la frase y luego la escribe
LGSIL	Lectura grupal (silenciosa)
LG-VA	Lectura grupal (en voz alta)
LGVAR	Lectura grupal (en voz alta y rápida)
LISIL	Lectura individual (silenciosa)
LI-VA	Lectura individual (en voz alta)
LIVAR	Lectura individual (en voz alta y rápida)
LPLE	Lee la palabra y luego la escribe
LPNEV	Les pide a los niños que relaten sus experiencias o vivencias previas
LR	Lectura rápida (el profesor indica: más rápido)
LSEFG	Leer sin entonación de forma grupal
LSEFI	Leer sin entonación de forma individual
MRA	Moralejas
NE-VE	Refuerzo negativo (verbal)

Tabla 6. Continuación. Abreviaturas

OE-AB	Orientación de espacio (arriba, abajo, izquierda, derecha, al centro, afuera)
OT-AM	Orientación de tiempo (ayer, mañana, el año que viene, dentro de un mes)
P(VM)	Refuerzo positivo (verbal o material)
PEJP	Proporciona ejemplos
PEMLP	El profesor escribe mal la palabra o frase
PEPEQ	La profesora enseña los pasos a seguir al niño, cuando se equivoca o para recordar contenidos
PES	Poesía
PG	Preguntas
PT	Profesora de pedagogía terapéutica
RCTN	Revisión y corrección del trabajo que hacen los niños
REL	Realizar ejercicios del libro para trabajar comprensión
REPA	Repaso de contenidos ya trabajados
RITEX	Relacionar Ilustraciones con texto
RL	Repetición de la lectura
RM	Rima: decir palabras que tengan la misma terminación (sin apoyo visual de la grafía)
R-SR	Ritmo (secuencias rítmicas)
RTEX	Resumir un texto
RVAC	Realizar varias actividades en casa
SDSE	Señala donde se ha equivocado
SPF	Separa palabras en frase (palmadas o contar)
SPS	Separar palabras por sílabas
TA	Tarjetas alfabéticas
UD	Utiliza el diccionario
UM	Uso de metáforas
UNRE	Utilización de noticias, eventos recientes.
UPC	Utiliza preguntas para saber si comprenden el texto.
UPN	Utiliza las palabras que dicen los niños
UTCE	Uso de textos o cuentos escritos

Anexo II

Cuestionarios y definición de las categorías-subcategorías de la herramienta de observación

***CUESTIONARIOS
REPRESENTACIONALES***

CUESTIONARIO REPRESENTACIONAL PARA LA TEORÍA INNATISTA.

NOMBRE:

CURSO: _____ CENTRO: _____

EDAD: _____ FECHA: _____

A continuación se describe un pequeño fragmento de una historia que tiene lugar en un Colegio, **¡Por favor lea atentamente!**

“Al inicio del curso dos profesoras charlan sobre cómo piensan plantear ese nuevo año la enseñanza de la lectura con sus alumnos”:

María: Hay niños que parece como si ya nacieran con una gran soltura para aprender a leer. ¡ Es como si desde el momento de nacer ya tienen esa virtud ¡ Son niños despiertos que enseguida aprenden a leer las palabras. Ellos son como esponjas y tienen la capacidad innata para aprender estas habilidades.

Camen: Yo también soy de ese parecer. Ellos son como esponjas y tienen una capacidad innata para aprender estas habilidades. De hecho, aunque no te lo creas, Julia (una niña de su clase) que tiene tres años ya es capaz de reconocer muchas palabras”.

Estas personas comparten una determinada concepción sobre la manera en la que los niños aprenden a leer. Quizá usted no comparte esta concepción, no obstante, en este caso le rogamos que trascienda a esta discusión, puesto que lo que le solicitamos no es su opinión sobre esta perspectiva, sino que **valore en qué medida, las ideas que aparecen a continuación pueden estar relacionadas con la idea que las profesoras tienen.**

A continuación, le presentaremos una serie de frases, que en algunos casos guardan una gran relación con la manera de pensar de las profesoras de la historia, y en otras no tanto.

Lo que le solicitamos es que valore en qué medida las frases siguientes se relacionan con las ideas de las profesoras. **Deberá puntuar** con el valor de **10** a aquellas frases que **correspondan fielmente** a las ideas que tienen las profesoras. Y puntuará con **0** puntos a aquellas que **no se relacionan o corresponden en absoluto.**

Por tanto, dará puntuaciones intermedias (1-9) a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea total.

A continuación se le presentan tres ejemplos, en el que las puntuaciones asignadas varían en función del ajuste de la frase a la manera de pensar de las profesoras:

Ejemplo 1

- La lectura se puede aprender precozmente como ocurre con el lenguaje hablado en un contexto natural	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 2

- Hay niños que son capaces de leer a edades tempranas y otros no tanto.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 3

- A los niños hay que motivarles desde el principio.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En el primer ejemplo, la frase se ajusta fielmente a las ideas de las profesoras de la historia, por lo que podría asignarse la puntuación de 10.

En el segundo ejemplo, la frase guarda relación hasta cierto punto. Se le podría asignar un 5 por no decantarse completamente por una opción.

En el tercer ejemplo, la frase no guarda relación en absoluto con lo que hablaban las profesoras, por lo que se le asigna un 0.

En esta tarea que le estamos solicitando no existen errores o aciertos, sólo opiniones sobre el grado de relación de las frases con las ideas de los personajes.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones y no ceñirse siempre a la misma puntuación. Tómese el tiempo que sea necesario para hacerlo con tranquilidad.

¡LE AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN!

CUESTIONARIO REPRESENTACIONAL PARA LA TEORÍA MADURACIONISTA

NOMBRE: _____

CURSO: _____ CENTRO: _____

EDAD: _____ FECHA: _____

A continuación se describe un pequeño fragmento de una historia que tiene lugar en un Colegio, **¡Por favor lea atentamente!**

“Al inicio del curso dos profesoras charlan sobre como piensan plantear ese nuevo año la enseñanza de la lectura con sus alumnos”:

Ana: Por cierto, tenías razón, aunque lo intente me resulta casi imposible que aprendan a leer, porque todavía confunden la derecha con la izquierda, no tienen asimilado el esquema corporal, y tampoco tienen orientación espacial.

Nieves: No debes angustiarte por eso, ellos mismos van marcando el ritmo que hay que seguir, no creas que es coser y cantar, hay aspectos de la psicomotricidad que están limitando el nivel al que pueden llegar, tenemos que esperar que estén un poco más maduros”

Estas personas comparten una determinada concepción sobre la manera en la que los niños aprenden a leer Quizá usted no comparte esta concepción, no obstante, en este caso le rogamos que trascienda a esta discusión, puesto que lo que le solicitamos no es su opinión sobre esta perspectiva, sino que **valore en qué medida, las ideas que aparecen a continuación, pueden estar relacionadas con la idea que las profesoras tienen.**

A continuación, le presentaremos una serie de frases, que en algunos casos guardan una gran relación con la manera de pensar de las profesoras de la historia, y en otras no tanto.

Lo que le solicitamos es que valore en qué medida las frases siguientes se relacionan con las ideas de las profesoras. **Deberá puntuar** con el valor de **10** a aquellas frases que **correspondan fielmente** a las ideas que tienen las profesoras. Y puntuará con **0** puntos a aquellas que **no se relacionan o corresponden en absoluto.**

Por tanto, dará puntuaciones intermedias (1-9) a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea total.

A continuación se le presentan tres ejemplos, en el que las puntuaciones asignadas varían en función del ajuste de la frase a la manera de pensar de las profesoras:

Ejemplo 1

- Es importante alcanzar una madurez psicomotriz para poder empezar a aprender a leer.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 2

- No todos los niños aprenden a leer a la misma edad.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 3

- Los niños aprenden a leer si se les corrige inmediatamente después de haber cometido el error	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En el primer ejemplo, la frase se ajusta fielmente a las ideas de las profesoras de la historia, por lo que podría asignarse la puntuación de 10.

En el segundo ejemplo, la frase guarda relación hasta cierto punto. Se le podría asignar un 4 ya que se está hablando sobre la necesidad de esperar a cierta edad para aprender a leer, aunque no se dice por qué.

En el tercer ejemplo, la frase no guarda relación en absoluto con lo que hablaban las profesoras, por lo que se le asigna un 0.

En esta tarea que le estamos solicitando no existen errores o aciertos, sólo opiniones sobre el grado de relación de las frases con las ideas de los personajes.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones y no ceñirse siempre a la misma puntuación. Tómese el tiempo que sea necesario para hacerlo con tranquilidad.

¡LE AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN!

CUESTIONARIO REPRESENTACIONAL PARA LA TEORÍA CONDUCTISTA.

NOMBRE: _____

CURSO: _____ CENTRO: _____

EDAD: _____ FECHA: _____

A continuación se describe un pequeño fragmento de una historia que tiene lugar en un Colegio, **¡Por favor lea atentamente!**

“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.”

Estas personas comparten una determinada concepción sobre la manera en la que los niños aprenden a leer. Quizá usted no comparte esta concepción, no obstante, en este caso le rogamos que trascienda a esta discusión, puesto que lo que le solicitamos no es su opinión sobre esta perspectiva, sino que **valore en qué medida, las ideas que aparecen a continuación pueden estar relacionadas con la idea que las profesoras tienen.**

A continuación, le presentaremos una serie de frases, que en algunos casos guardan una gran relación con la manera de pensar de las profesoras de la historia, y en otras no tanto.

Lo que le solicitamos es que valore en qué medida las frases siguientes se relacionan con las ideas de las profesoras. **Deberá puntuar** con el valor de **10** a aquellas frases que **correspondan fielmente** a las ideas que tienen las profesoras. Y puntuará con **0** puntos a aquellas que **no se relacionan o corresponden en absoluto.**

Por tanto, dará puntuaciones intermedias (1-9) a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea total.

A continuación se le presentan tres ejemplos, en el que las puntuaciones asignadas varían en función del ajuste de la frase a la manera de pensar de las profesoras:

Ejemplo 1

- Los niños aprenden a leer si se les corrige inmediatamente después de haber cometido el error	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 2

- A los niños hay que motivarles desde el principio.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 3

- Hay niños que son capaces de leer a edades tempranas y otros no tanto .	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En el primer ejemplo, la frase se ajusta fielmente a las ideas de las profesoras de la historia, por lo que podría asignarse la puntuación de 10.

En el segundo ejemplo, la frase guarda relación hasta cierto punto. Se le podría asignar un 6 por no ser suficientemente explícita.

En el tercer ejemplo, la frase no guarda relación en absoluto, con lo que hablaban las profesoras, por lo que se le asigna un 0.

En esta tarea que le estamos solicitando no existen errores o aciertos, sólo opiniones sobre el grado de relación de las frases con las ideas de los personajes.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones y no ceñirse siempre a la misma puntuación. Tómese el tiempo que sea necesario para hacerlo con tranquilidad.

¡LE AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN!

CUESTIONARIO REPRESENTACIONAL PARA LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL-DIALÓGICA

NOMBRE: _____

CURSO: _____ CENTRO: _____

EDAD: _____ FECHA: _____

A continuación se describe un pequeño fragmento de una historia que tiene lugar en un Colegio, **¡Por favor lea atentamente!**

“Al inicio del curso dos profesoras charlan sobre como piensan plantear ese nuevo año la enseñanza de la lectura con sus alumnos”:

Mercedes: Este año he decidido seguir utilizando la misma metodología que el año pasado, ya que los niños aprendieron y se divirtieron a la vez. Quizá, aunque el año pasado los padres ya habían participado activamente, voy a intentar que este año se involucren un poco más. Intentaré que ellos sean los encargados de ir elaborando, por supuesto con nuestra ayuda, la biblioteca en el aula, ya que ellos son los que mejor conocen los intereses de sus propios hijos.

Alicia: Claro que sí, yo también pienso hacerlo. Aunque creo que previamente hay que concienciar a los padres de lo que entendemos por “leer”. Ellos esperan que sus hijos reconozcan las palabras de manera que las puedan vocalizar, que sepan identificar la “a”, “e” u otras letras. Sin embargo, es más importante hacerles ver la importancia de que sus hijos entiendan la funcionalidad de la lectura, a pesar de que no sean capaces de leer muchas de las palabras que los rodean.”

Estas personas comparten una determinada concepción sobre la manera en la que los niños aprenden a leer. Quizá usted no comparte esta concepción, no obstante, en este caso le rogamos que trascienda a esta discusión, puesto que lo que le solicitamos no es su opinión sobre esta perspectiva, sino que **valore en qué medida, las ideas que aparecen a continuación pueden estar relacionadas con la idea que las profesoras tienen.**

A continuación, le presentaremos una serie de frases, que en algunos casos guardan una gran relación con la manera de pensar de las profesoras de la historia, y en otras no tanto.

Lo que le solicitamos es que valore en qué medida las frases siguientes se relacionan con las ideas de las profesoras. **Deberá puntuar** con el valor de **10** a aquellas frases que **correspondan fielmente** a las ideas que tienen las profesoras. Y puntuará con **0** puntos a aquellas que **no se relacionan o corresponden en absoluto.**

Por tanto, dará puntuaciones intermedias (1-9) a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea total.

A continuación se le presentan tres ejemplos, en el que las puntuaciones asignadas varían en función del ajuste de la frase a la manera de pensar de las profesoras:

Ejemplo 1

- El proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectura es un proceso de interacción social entre el niño y las personas del entorno y no sólo la mera instrucción de habilidades.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 2

- A los niños hay que motivarles desde el principio.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 3

- El desarrollo de la psicomotricidad del niño facilita el aprendizaje de la lectura.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En el primer ejemplo, la frase se ajusta fielmente a las ideas de las profesoras de la historia, por lo que podría asignarse la puntuación de 10.

En el segundo ejemplo, la frase guarda relación hasta cierto punto. Se le podría asignar un 6 por no ser suficientemente explícita.

En el tercer ejemplo, la frase no guarda relación en absoluto, con lo que hablaban las profesoras, por lo que se le asigna un 0.

En esta tarea que le estamos solicitando no existen errores o aciertos, sólo opiniones sobre el grado de relación de las frases con las ideas de los personajes.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones y no ceñirse siempre a la misma puntuación. Tómese el tiempo que sea necesario para hacerlo con tranquilidad.

¡LE AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN!

CUESTIONARIO REPRESENTACIONAL PARA LA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA

NOMBRE: _____

CURSO: _____ CENTRO: _____

EDAD: _____ FECHA: _____

A continuación se describe un pequeño fragmento de una historia que tiene lugar en un Colegio, **¡Por favor lea atentamente!**

“Al inicio del curso dos profesoras charlan sobre cómo piensan plantear ese nuevo año la enseñanza de la lectura con sus alumnos”:

Clara: Creo que no debemos apresurarnos, debemos esperar a que ellos mismos caigan en la cuenta de lo que implica la lectura. No nos sirve de nada explicárselo, ya que le estropeamos la ilusión que supone para ellos descubrirlo.

María: Si bien es cierto que tendemos a pensar que los niños a estas edades necesitan muchas explicaciones, lo que ocurre es casi lo contrario, en realidad lo que necesitan es que le dotemos de espacios y contextos donde ellos puedan descubrir estas explicaciones. Por ejemplo, Jorge (un niño de su clase que ambos conocen) ha descubierto por sí solo que la “p” aunque siempre es igual, cambia su sonido cuando le siguen diferentes vocales”.

Estas personas comparten una determinada concepción sobre la manera en la que los niños aprenden a leer. Quizá usted no comparte esta concepción, no obstante, en este caso le rogamos que trascienda a esta discusión, puesto que lo que le solicitamos no es su opinión sobre esta perspectiva, sino que **valore en qué medida, las ideas que aparecen a continuación pueden estar relacionadas con la idea que las profesoras tienen.**

A continuación, le presentaremos una serie de frases, que en algunos casos guardan una gran relación con la manera de pensar de las profesoras de la historia, y en otras no tanto.

Lo que le solicitamos es que valore en qué medida las frases siguientes se relacionan con las ideas de las profesoras. **Deberá puntuar** con el valor de **10** a aquellas frases que **correspondan fielmente** a las ideas que tienen las profesoras. Y puntuará con **0** puntos a aquellas que **no se relacionan o corresponden en absoluto.**

Por tanto, dará puntuaciones intermedias (1-9) a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea total.

A continuación se le presentan tres ejemplos, en el que las puntuaciones asignadas varían en función del ajuste de la frase a la manera de pensar de las profesoras:

Ejemplo 1

- Los niños van pasando por etapas en las que van descubriendo las diferentes propiedades de la lectura	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 2

- Hay que partir del momento evolutivo de cada niño, de forma que pueda afianzar aprendizajes en torno a la lectura en el momento más adecuado.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 3

- Los niños deben repetir muchas veces las palabras que leen mal.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En el primer ejemplo, la frase se ajusta fielmente a las ideas de las profesoras de la historia, por lo que podría asignarse la puntuación de 10.

En el segundo ejemplo, la frase guarda relación pero no absolutamente. Se le podría asignar un 7 ya que se desprende de los comentarios, que los niños van descubriendo cosas poco a poco, con lo cual, no será lo mismo lo que pueda descubrir un niño de 5 años que lo que pueda descubrir uno de 7 sobre la lectura.

En el tercer ejemplo, la frase no guarda relación en absoluto, con lo que hablaban las profesoras, por lo que se le asigna un 0.

En esta tarea que le estamos solicitando no existen errores o aciertos, sólo opiniones sobre el grado de relación de las frases con las ideas de los personajes.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones y no ceñirse siempre a la misma puntuación. Tómese el tiempo que sea necesario para hacerlo con tranquilidad.

¡LE AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN!

CUESTIONARIO REPRESENTACIONAL PARA LA TEORÍA PSICOLINGÜÍSTICA

NOMBRE: _____

CURSO: _____ CENTRO: _____

EDAD: _____ FECHA: _____

A continuación se describe un pequeño fragmento de una historia que tiene lugar en un Colegio, **¡Por favor lea atentamente!**

“Al inicio del curso dos profesoras charlan sobre cómo piensan plantear ese nuevo año la enseñanza de la lectura con sus alumnos”:

Noelia: Este año seguiré las mismas estrategias del año pasado para enseñar a los niños a leer, ya que me dieron muy buenos resultados. Me voy a centrar en principio, a nivel oral, en hacerles ver que las oraciones tienen palabras, que las palabras tienen sílabas, y que las sílabas tienen fonemas. Esto les ayudará luego a descubrir la relación que existe entre los sonidos y las letras.

Carolina: Yo también pienso que es importante estimular el lenguaje oral, y por eso haré hincapié en la segmentación fonológica de las palabras. Ya sabes, haré ejercicios con ellos para que vayan tomando conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, sin olvidar también que debemos ayudarles a entender para qué sirve la lectura.

Estas personas comparten una determinada concepción sobre la manera en la que los niños aprenden a leer. Quizá usted no comparte esta concepción, no obstante, en este caso le rogamos que trascienda a esta discusión, puesto que lo que le solicitamos no es su opinión sobre esta perspectiva, sino que **valore en qué medida, las ideas que aparecen a continuación pueden estar relacionadas con la idea que las profesoras tienen.**

A continuación, le presentaremos una serie de frases, que en algunos casos guardan una gran relación con la manera de pensar de las profesoras de la historia, y en otras no tanto.

Lo que le solicitamos es que valore en qué medida las frases siguientes se relacionan con las ideas de las profesoras. **Deberá puntuar** con el valor de **10** a aquellas frases que **correspondan fielmente** a las ideas que tienen las profesoras. Y puntuará con **0** puntos a aquellas que **no se relacionan o corresponden en absoluto.**

Por tanto, dará puntuaciones intermedias (1-9) a aquellas frases cuya correspondencia con las ideas no sea total.

A continuación se le presentan tres ejemplos, en el que las puntuaciones asignadas varían en función del ajuste de la frase a la manera de pensar de las profesoras:

Ejemplo 1

- Para aprender a leer, el niño debe desarrollar primero la habilidad para reconocer los fonemas del lenguaje oral (no los nombres de las letras) porque cada grafía corresponde a un sonido.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 2

- Hay que intentar dotar al niño de estrategias para favorecer su autonomía en la lectura.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Ejemplo 3

- Hay que tener un conocimiento del esquema corporal para poder empezar el aprendizaje de la lectura.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

En el primer ejemplo, la frase se ajusta fielmente a las ideas de las profesoras de la historia, por lo que podría asignarse la puntuación de 10.

En el segundo ejemplo, la frase guarda relación hasta cierto punto. Se le podría asignar un 7 ya que se está hablando sobre dotar al niño de estrategias que favorezcan su autonomía pero no dice cuáles.

En el tercer ejemplo, la frase no guarda relación en absoluto con lo que hablaban las profesoras, por lo que se le asigna un 0.

En esta tarea que le estamos solicitando no existen errores o aciertos, sólo opiniones sobre el grado de relación de las frases con las ideas de los personajes.

Procure utilizar toda la escala de puntuaciones y no ceñirse siempre a la misma puntuación. Tómese el tiempo que sea necesario para hacerlo con tranquilidad.

¡LE AGRADECEMOS DE ANTEMANO SU COLABORACIÓN!

***ITEMS DEL CUESTIONARIO
REPRESENTACIONAL***

1. 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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. En los primeros cursos sí es necesario corregirles durante la lectura cuando se han equivocado. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Si lo niños no aprenden a leer en el periodo crítico luego será más difícil. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. El niño debe construir su propio aprendizaje de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. A los niños les motiva ayudar y ser ayudados por otros niños en las tareas de lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo II. Cuestionario representacional

10. El niño debe tomar conciencia de que el lenguaje escrito es una forma de comunicación y a raíz de eso tiene que ver que el lenguaje escrito es útil. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Hay que corregir a los niños cuando leen mal porque esto les ayuda a mejorar. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Para enseñar a leer hay que partir siempre de situaciones significativas: por ejemplo, el nombre de los niños de la clase, el título de los cuentos, etc. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. El proceso de la lectura empieza enseñándole libros, periódicos, etc., no es necesario instruirles sistemáticamente. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Hay niños que precozmente descubren la lectura por sí solos. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. La base en educación Infantil es el lenguaje oral, la técnica de la lectura es algo que viene de forma complementaria después. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. En los primeros cursos, mejor que corregir es que ellos descubran el error volviendo a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Los niños tienden a repetir lo que el profesor hace, copiándole..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Cada niño sigue su ritmo y hay que respetarlo. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Hay que partir del niño cuando se enseña a leer, de lo que está alrededor: de carteles, de su nombre, etc. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. Es posible que la habilidad de leer radique en el cerebro desde el nacimiento, pero está influyendo también la estimulación precoz y el ambiente.
..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Hay niños que aprenden de forma espontánea, en la calle, con letreros de publicidad, tiendas. Cada niño es un mundo.
..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Todas las conductas que son repetidas el niño las toma como suyas por imitación.
..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
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 solo. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Es importante que cuando un niño va a leer un texto tenga información o conocimiento previo de este texto, sobre todo cuando está aprendiendo a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Para enseñar a leer hay que partir de cosas cercanas al niño (anuncios de televisión, papel de la compra, libros de casa). ... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. El papel del profesor como guía es muy importante, ya que es el niño el que debe tratar de descubrir la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

29. Los niños tienden a copiar la entonación del profesor durante la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Todos los alumnos necesitan de un apoyo social que complemente el proceso de la enseñanza de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. En el inicio no asimilan lo que implica el alfabeto, primero solo conocen para qué sirve leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Aunque la habilidad para leer está en el cerebro las condiciones exteriores también influyen, depende del ambiente, de su contexto. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Cuando el niño llega a Educación Infantil ya trae un bagaje cultural familiar de haber trabajado el lenguaje oral, que le ayudará en el aprendizaje de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Hay que darles a los niños mucha motivación y ofrecerles alternativas nuevas para que se animen a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Para que el niño comprenda un texto es necesario que vaya comprendiendo frase a frase. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Corregir es ayudarles a que caigan en la cuenta del error que han cometido en la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. Hay niños que pueden empezar a leer precozmente de forma natural, porque son más maduros, sin tener que usar un proceso sistemático. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. La edad no es un buen indicador, depende de otros aspectos o factores el que el niño aprenda a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Es demasiado precipitado aprender a hablar y a leer al mismo tiempo, porque los niños están muy inmaduros. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. El niño que maneja mucho vocabulario puede comprender textos adaptados a su edad, cuando ya ha pasado la edad de descifrar signos. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. No se puede tratar a los niños con el mismo patrón, cada uno trae un bagaje diferente. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. Hay que reforzar tanto al que lee bien como al que lee mal para animarlo. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. Mientras que el aprendizaje precoz de la lectura sea natural y agradable siempre tendrá muchas ventajas. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45. Se debe dedicar más tiempo a los niños cuyos entornos sean menos colaboradores donde hay menos libros, cuentos, y motivación hacia la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. Si el niño descubre el error, no se le olvidará, si se le corrige sistemáticamente no tiene el mismo efecto. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. Hay niños que están más predispuestos al aprendizaje o están más maduros que otros. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
48. A los niños entre 3 y 5 años de edad se les puede enseñar a leer de forma relajada sin forzar, y aquellos niños que están preparados lo conseguirán y los que no tardarán un poco más. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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 las palabras. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
50. Es importante conocer el entorno del niño, para partir de lo que el conoce, para luego poder enseñarle palabras nuevas o desconocidas para ellos. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51. Es importante estimular el lenguaje oral antes, durante y después de que se le enseña a leer a un niño. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
52. Aunque la habilidad de leer está en el cerebro es necesaria la estimulación para que pueda surgir la habilidad. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
53. Es importante realizar en el aula agrupamientos flexibles, donde los niños con más dificultades puedan mezclarse con aquellos que no tengan problemas y así poder progresar. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
54. Hay una gran variedad entre los niños de un mismo grupo. Puede haber un niño de 3 años que ya reconozca el nombre escrito de los demás compañeros, mientras que hay otros que ni por asomo. Hay una gran diferencia y ahí se ve la madurez..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
55. Hacerles repetir muchas veces las palabras que leen mal es un buen método. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
56. El niño puede estar predispuesto de forma innata a aprender a leer, pero también influye la estimulación. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
57. Hay que trabajar con algo que interese al niño. Es importante construir mensajes que tengan una intención. Leo porque me interesa algo. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
58. Siempre hay que felicitar al niño cuando está haciendo algo, motivarle en positivo es muy importante porque se crece y trabaja mucho mejor. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

59. Es necesario que los niños sean conscientes de los segmentos fonológicos del habla antes de comenzar el aprendizaje de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
60. Hay niños que con 4 años de edad ya leen. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
61. Niños con poca autonomía motriz les cuesta aprender a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
63. Los niños mayores que no han aprendido a leer, tardan más en aprender que aquellos que aprendieron desde pequeños. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
64. Para que haya nuevos aprendizajes hay que partir de aprendizajes anteriores, creándoles conflictos y disonancias para que reestructuren sus conocimientos. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
65. Es muy favorecedor el método de repetición para que el niño consiga leer y asimile correctamente. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
66. La escritura siempre cuesta más adquirirla en comparación a la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
67. Todos los niños son capaces de empezar a leer independientemente de la edad que tengan. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
68. A medida que los niños participan en actividades comunicativas van mejorando su habilidad para aprender a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
69. Hay niños que no adquieren la madurez necesaria hasta los 7 años para aprender a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

70. Es más fácil partir de cosas cercanas al niño, ya que cuanto más próximo sea más interés mostrarán por aprender a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- ...
71. Si al niño no se le corrige no se le ayuda a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
72. No se trata de ver quién sabe más sino de cooperar y construir algo entre todos. Es importante tener mucho material y que esté a su alcance. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
73. Dominar la orientación espacial eso les va a ayudar en la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
74. El desarrollo de la lectura está pre-programado y comienza a desarrollarse al estar expuesto el individuo a la lengua escrita. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
75. En el aprendizaje de la lectura los niños vienen con conocimientos previos sobre lo que significa leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
76. Cuando le doy importancia a lo que un niño hace, el resto tiende a imitar lo que el niño ha hecho. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
77. Le enseñamos a los niños a comprender el texto que leen haciéndole preguntas sobre el mismo. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
78. Cuando los niños están en educación infantil son como esponjas, ellos son capaces de aprender a leer con juegos y fácilmente. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
79. Hay niños muy torpes, poco hábiles, en todo lo motórico y esto explica su dificultad para aprender a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
80. El niño que vive en un ambiente desfavorecido hay que motivarle más, ofreciéndole distintos materiales. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

81. Es necesario corregir inmediatamente cuando lo hacen mal en la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
82. La capacidad para aprender a leer del niño está relacionada con su madurez psicomotriz. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
83. Cuando se lee una novela hay palabras que leemos mal, pero el contexto nos permite entender lo que leemos, por eso no es necesario corregir a los niños todas las palabras cuando leen un texto. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
84. Aunque en el aprendizaje de la lectura se suele hacer más hincapié en la instrucción de habilidades uno no se puede olvidar del entorno. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
85. 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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
86. La lectura y comprensión son dos procesos diferentes, mientras los niños están intentado darle un significado a los símbolos que tienen delante no pueden comprender lo que están leyendo, por lo menos, hasta que no adquieran cierta rapidez. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
87. Como la lectura y la escritura van unidas, quizás es necesario tener buena psicomotricidad, porque esto ayuda en la escritura, y la escritura a su vez a la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
88. Hay una gran diferencia entre los niños que tienen libros en su casa y los que no, porque los primeros tienen mucho más vocabulario. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
89. Es necesario hacerles entender la importancia y utilidad de la lectura a los niños que están aprendiendo a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo II. Cuestionario representacional

91. Los niños aprenden unos de otros cuando se les enseña a leer. . 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
92. Con los niños se debe trabajar la conciencia fonológica palmeando los sonidos que tienen las palabras cuando están aprendiendo a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
93. El refuerzo positivo siempre viene bien para el aprendizaje de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
94. La premisa de que los niños necesitan cierta madurez psicomotriz no es completamente acertada pero tiene parte de realidad. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
95. Leer implica dos procesos: descodificar y comprender. Pero los niños a edades tempranas sólo son capaces de descodificar y no de comprender. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
96. El lenguaje oral es la base de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
97. El aprendizaje de la lectura es una cuestión madurativa que depende de la lateralidad. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
98. Los niños van aprendiendo a leer con la práctica, a medida que van leyendo van mejorando su lenguaje y eso les ayuda a mejorar su desarrollo intelectual. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
99. En los primeros cursos hay que darle importancia a la fluidez lectora para que los niños comprendan lo que leen. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
101. Aprender a leer es una habilidad innata. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

102. Cuando se corrige un error, el profesor no lo debe hacer directamente, sino darle pistas al niño de que algo puede estar mal. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
103. La corrección inmediata es buena para que se expresen bien cuando están leyendo. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
104. Existe relación entre el conocimiento de derecha e izquierda y la confusión de algunas letras durante la lectura, como la b-d y la p-q. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
105. La adquisición de la lectura y la escritura se produce simultáneamente, pero llega antes la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
106. Los niños aprenden por imitación por eso debemos ofrecer buenos modelos tanto en la escuela como en la familia. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
107. Cuando hay diferentes ambientes y diferentes recursos se favorece mucho al niño en el aprendizaje de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
108. La interrupción que genera la corrección inmediata en la lectura evita que los niños cojan fluidez. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
109. Para aprender a leer se necesita una determinada madurez psicomotriz. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
110. Lo primero para aprender a leer es comprender la funcionalidad de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
112. Hay que partir de lo que conocen los niños para facilitarles el aprendizaje de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

113. También hay que felicitar al niño cuando se ha esforzado, aunque el resultado no sea el acertado. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
114. Para aprender a leer es necesario empezar por el fonema. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
115. Es importante trabajar mucho con el cuerpo, sobre todo en Educación Infantil, primero hay que dominar el esquema corporal para pasar luego a la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
116. La lectura no debe ser una mera instrucción, ya que si no hay un acto comunicativo, si no hay intencionalidad, no despertaremos nunca interés en los niños. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
117. Los niños sienten la necesidad de leer desde muy pequeños. ... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
118. Los niños en los primeros cursos que tienen fluidez, comprenden mejor que aquellos que no la tienen. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
119. Al igual que cuando aprenden a hablar, cuando aprenden a leer si no tienen un entorno adecuado tardan más en romper a leer..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
120. Lo ideal es que cada niño llegue a leer en su momento. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
121. Cualquier rutina diaria donde interviene la lectura, como por ejemplo leer una circular que llega al colegio, hace que los niños entiendan la importancia de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
122. Cada niño lee según su momento madurativo. Unos en el primer trimestre, otros en el segundo, otros en el tercero, etc..... 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
123. Si los niños entre 3 y 5 años tienen curiosidad por la lectura hay que enseñarles. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
124. Los niños necesitan ver muchas veces una palabra para leerla de un tirón. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
125. Cuando las familias interactúan con los niños se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

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. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
127. Para que el niño afiance el aprendizaje de la lectura es necesario crear espacios y contextos que le estimulen. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
128. Imitar a los que están leyendo hace que el niño sienta atracción por la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
129. En la interacción entre unos y otros se va mejorando y alcanzando la habilidad lectora. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
130. El hecho de que algunos niños confundan las letras del alfabeto guarda relación con aspectos relacionados con la lateralidad. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
131. No hay que felicitar únicamente sino estimular al niño para que encuentre en la lectura una satisfacción, un motivo para que continúe con la necesidad de adquirir el 'hábito lector. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
133. Los niños antes de entrar en el colegio, ya han visto carteles en las carreteras, supermercados, etc., y eso ya forma parte del aprendizaje de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
133. El niño que está en un ambiente donde se le estimula aprende antes que otros donde las condiciones son más desfavorecedoras. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
134. Es necesario corregir al niño cuando lee mal una palabra para que caiga en la cuenta de que la ha leído incorrectamente. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo II. Cuestionario representacional

135. Cuando un niño no adquiere la habilidad de forma natural, sino presionándolo porque no está maduro, tardará más en adquirirla. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
136. Para el niño es un aliciente que el resto de los compañeros entienda lo que él escribe. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
137. A los 4 o 5 años de edad ya se puede iniciar el aprendizaje de la lectura. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
138. El niño necesita práctica para aprender a leer. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
139. Cuando se está iniciando la lectura, nuestra labor es intentar que los niños se den cuenta de los errores. 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cuestionario atribucional

Cuestionario para el profesorado de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria.

Nombre: _____

Centro: _____ Curso: _____

Edad: _____ Fecha: _____

1. Indique por favor, los años de experiencia docente en cada grupo si procede.

	Especifique sus años de experiencia en
Infantil	
1º ciclo de Primaria	
Años totales =	

2. ¿Cuál es su especialidad? (puede marcar más de una opción si lo desea)

	Marque con una cruz
Infantil	
Primaria	
Educación física	
Educación musical	
Educación especial	
Educación en lengua extranjera	

3. ¿Cuál es el método de **enseñanza de la lectura** que suele emplear? (puede marcar más de una opción si lo desea).

	Marque con una cruz
Global (parto de la frase):	
Global (parto de la palabra):	
Silábico (fotosilábico):	
Silábico (sin imágenes):	
Fonológico (con onomatopeya):	
Fonológico (sin onomatopeya):	

4. Cuando enseña a sus alumnos a leer, ¿cómo los distribuye en el aula?

	Marque con una cruz
Por filas	
Por parejas	
En pequeños grupos	

5. ¿Qué editorial o editoriales utiliza para trabajar la **enseñanza de la lectura**?(puede marcar más de una opción si lo desea)

Editoriales	Marque con una cruz
“PAPAPAPÚ”, Algaida. Anaya.	
“Nuevo Sendas”, Santillana.	
“Me llevo tres”, Anaya.	
“Proyecto Brújula”, Everest.	
“Proyecto Trampolín”, Cesma.	
“Global”, Vicens Vives.	
“Dominó”, Edebé.	
“Mundo Agua”, Edelvives.	
Otros: (especificar)	

6. Señale con qué frecuencia asiste a cursos específicos de formación para la **enseñanza de la lectura**.

	Marque con una cruz
Nunca	
A veces	
A menudo	
Frecuentemente	

7. ¿Dónde se ubica su centro de trabajo?

	Marque con una cruz
Zona rural	
Zona periférica	
Zona urbana	

A continuación le solicitamos que muestre su opinión sobre algunas ideas relacionadas con la enseñanza de la lectura. Podrá puntuar con el valor de 10 si usted está totalmente de acuerdo, con el valor 0, si usted está completamente en desacuerdo. Las casillas intermedias (1-9) van en orden creciente y significan que usted opina estar en determinado grado de acuerdo (6-9) o desacuerdo (1-4).

Por favor, intente contestar con sinceridad.

Vamos a realizar tres ejemplos, en los que las puntuaciones varían en función de su opinión.

Ejemplo 1:

Supongamos que usted está **totalmente de acuerdo** con la siguiente frase:

“Pienso que debemos estimular el desarrollo
de la lectura”

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 **10**

Cómo la frase se ajusta completamente a lo que yo pienso, marco la puntuación de 10.

Ejemplo 2:

Supongamos que usted ahora no está **ni en total desacuerdo ni en total acuerdo** con la siguiente frase:

“En mi opinión, el aprendizaje de la lectura depende
del trabajo en clase del alumno”

0 1 2 3 4 **5** 6 7 8 9 10

Cómo no estoy ni de acuerdo ni en desacuerdo, le asigno un 5.

Ejemplo 3:

Supongamos por último que usted está **completamente en desacuerdo** con la siguiente frase:

“Creo que la enseñanza de la lectura depende
de la decoración del aula”

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

En este caso mi opinión es que no estoy nada de acuerdo con lo que se explicita, por lo que marco un 0.

**NO DE LA VUELTA A LA HOJA HASTA QUE NO HAYA ENTENDIDO CÓMO
CONTESTAR AL CUESTIONARIO**

Gracias por su colaboración.

Anexo II. Cuestionario atribucional

1. Creo que el niño debe construir su propio aprendizaje de la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Opino que todos los alumnos necesitan un apoyo del entorno social que complemente el proceso de enseñanza de la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Creo que cuando se está iniciando la lectura, nuestra labor es intentar que los niños se den cuenta de los errores.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Pienso que hay niños que precozmente descubren la lectura por sí solos.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Para mí 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.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. A mi modo de ver en los primeros cursos mejor que corregir es que ellos descubran el error volviendo a leer.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7. Creo que para que el niño comprenda un texto es necesario que vaya comprendiendo frase a frase.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8. Considero que es necesario hacerles entender la importancia y utilidad de la lectura a los niños que están aprendiendo a leer.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9. Me parece que en los primeros cursos sí es necesario corregirles durante la lectura cuando se han equivocado.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10. Opino que 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.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. En mi opinión, el aprendizaje precoz de la lectura 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.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Me parece que el papel del profesor como guía es muy importante, ya que es el niño el que debe tratar de descubrir la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Creo que es importante estimular el lenguaje oral antes, durante y después de que se le enseña a leer a un niño.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Considero que cuando las familias interactúan con los niños se favorece y potencia más el aprendizaje de la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. A mi modo de ver hay que corregir a los niños cuando leen mal porque esto les ayuda a mejorar.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Pienso que hay niños que pueden empezar a leer precozmente de forma natural porque son más maduros, sin tener que usar un proceso sistemático.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Me parece que es demasiado precipitado aprender a hablar y a leer al mismo tiempo porque los niños están muy inmaduros.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Creo que la edad no es un buen indicador, depende de otros aspectos o factores el que el niño aprenda a leer.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Considero que es necesario que los niños sean conscientes de los segmentos fonológicos del habla antes de comenzar el aprendizaje de la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. A mi modo de ver, si el niño ve que el profesor lee libros y cuentos como algo habitual, está demostrando que leer es divertido; por lo tanto está despertando el gusto por la lectura en sus alumnos.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. En mi opinión creo que todas las conductas que son repetidas el niño las toma como suyas por imitación.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
22. Para mí mientras que el aprendizaje precoz de la lectura sea natural y agradable siempre tendrá muchas ventajas.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Creo que a los niños con poca autonomía motriz les cuesta aprender a leer.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. Para mí cuando los niños hacen las veces de leer, es decir, hacen que leen el libro sin saber leer, están iniciándose en el aprendizaje de esta habilidad.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. En mi opinión con los niños se debe trabajar la conciencia fonológica palmeando los sonidos que tienen las palabras cuando están aprendiendo a leer.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. A mí me parece que a los niños les motiva ayudar y ser ayudados por otros niños en las tareas de lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
27. Opino que los niños tienden a copiar la entonación del profesor durante la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Considero que todos los niños son capaces de empezar a leer independientemente de la edad que tengan.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Creo que hay niños que no adquieren la madurez necesaria hasta los siete años para aprender a leer.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. El proceso de la lectura empieza enseñándole libros, periódicos, etc., no es necesario instruirles sistemáticamente.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Me parece que el lenguaje oral es la base de la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Opino que hay que darles a los niños mucha motivación y ofrecerles alternativas nuevas para que se animen a leer.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Considero que corregir es ayudarles a que caigan en la cuenta del error que han cometido en la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Desde mi punto de vista, el desarrollo de la lectura está pre-programado y comienza a desarrollarse al estar expuesto el individuo a la lengua escrita.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Creo que dominar la orientación espacial les va ayudar en la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Me parece que 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.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. A mí me parece que para aprender a leer es necesario empezar por el fonema.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. 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.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Yo opino que la corrección inmediata es buena para que los niños se expresen bien cuando están leyendo.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Yo pienso que cuando los niños están en Educación Infantil son como esponjas, ellos son capaces de aprender a leer con juegos y fácilmente.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. Desde mi punto de vista, la capacidad para aprender a leer del niño está relacionada con su madurez psicomotriz.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. Pienso que cuando hay diferentes ambientes y recursos se favorece mucho al niño en el aprendizaje de la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. Considero que es esencial trabajar con aquellos fonemas que sean más fáciles de identificar por los niños cuando están aprendiendo a leer (por ejemplo, los fonemas que son prolongables en su pronunciación)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. Opino que además de tener en cuenta los conocimientos previos, es importante también la estimulación en casa, etc. para facilitar el aprendizaje de la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45. Creo que hacerles repetir muchas veces las palabras que leen mal es un buen método.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. Pienso que aprender a leer es una habilidad innata.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. En mi opinión 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.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anexo II. Cuestionario atribucional

48. Yo considero que si el niño descubre el error no se le olvidará, en cambio, si se le corrige sistemáticamente no tiene el mismo efecto.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
49. A mi modo de ver, la base en educación Infantil es el lenguaje oral, la técnica de la lectura es algo que viene de forma complementaria después.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
50. Según mi punto de vista, se debe dedicar más tiempo a los niños cuyos entornos sean menos colaborativos, donde hayan menos libros, cuentos y motivación hacia la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
51. Me parece que es muy favorecedor el método de repetición para que el niño consiga leer y asimile correctamente.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
52. Opino que los niños sienten la necesidad de leer desde muy pequeños.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
53. Creo que 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.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
54. Pienso que, cuando se corrige un error, el profesor no lo debe hacer directamente, sino darle pistas al niño de que algo puede estar mal.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
55. Creo que 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.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
56. Opino que en la interacción entre unos niños y otros se va mejorando y alcanzando la habilidad lectora.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
57. A mí me parece que el refuerzo positivo siempre viene bien para el aprendizaje de la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
58. Opino que a los 4 ó 5 años de edad ya se puede iniciar el aprendizaje de la lectura.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
59. Me parece que 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.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
60. Considero que los niños necesitan ver muchas veces una palabra para leerla de un tirón.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Herramienta de Observación

Ejemplos y contraejemplos

DEFINICIÓN CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS

Conocimiento alfabético: El docente enseña el sonido, nombre de las letras y sus reglas, a través de un soporte visual pizarra, dibujos, flashcard (tarjetas que contienen la letra, la palabra y el dibujo).

- ✓ Enseñanza del sonido: El profesor muestra el sonido de las palabras o letras mostrando una tarjeta.
Ejemplo: El sonido de esta letra es /tttt/ mostrando una tarjeta
Contraejemplo: El sonido de la letra /t/.
- ✓ Enseñanza del nombre de la letra: el profesor enseña el sonido diciendo el nombre de la letra.
Ejemplo: Vamos a aprender el sonido de la letra “m” que es /mmmm/.
Contraejemplo: Vamos a aprender un nuevo sonido/mmm/.
- ✓ Enseñanza de la regla (**con apoyo de la grafía**): el maestro enseña la regla ortográfica a través de la diferencia entre dos palabras que aparecen escritas en cualquier formato (pizarra, cartulina, tarjeta...)
Ejemplo: “llo”-“hlo” escritas en la pizarra.
Contraejemplo: Todas las palabras terminadas en –bilidad se escriben con “b”.
- ✓ Enseñanza de la regla (**sin apoyo de la grafía**): el maestro enseña la regla ortográfica diciendo la regla.
Ejemplo: El profesor dice: “Las palabras hervir, servir y vivir se escriben con “v”.”
Contraejemplo: “llo”-“hlo” escritas en la pizarra.
- ✓ Rima: el profesor pide a los alumnos que unan palabras que tengan la misma terminación siempre que estén impresas en el cuaderno o pizarra.
Ejemplo: Un marinerito, me mandó un papel, en el que decía, que me case con él, yo le respondí que me casaría, pero no con él.
Contraejemplo: “llo”-“hlo” escritas en la pizarra.

Conciencia fonológica: El profesor enseña al alumno a reflexionar de forma consciente sobre los segmentos del habla que no tienen significado. Es decir, ser capaz de identificar los diferentes segmentos fonológicos del lenguaje que conforman, por ejemplo, las palabras.

- ✓ Estimular a que los niños tomen conciencia del sonido (sin apoyo visual): El profesor fomenta que el alumno identifique el sonido de los fonemas sin ver la letra impresa.
Ejemplo: El maestro le pregunta a Daniel que palabra es más larga /tren/ o /mariposa/.
Contraejemplo: El nombre de la letra es “l”, fíjense en esta tarjeta.(aparece la letra “l” impresa con el dibujo de un loro).
- ✓ Decir palabras que empiecen por un sonido determinado: el profesor pide a los niños que digan los sonidos por los que empieza una palabra determinada.
Ejemplo: Por qué sonido empieza la palabra: /loro/
Contraejemplo: La palabra /loro/ empieza por la /m/
- ✓ Separar palabras por sílabas: El profesor utiliza las palmadas para separar sílabas.
Ejemplo: Ma (palmada)-rio (palmada)-ne-(palmada)-ta (palmada)
Contraejemplo: /libre-ría/

- ✓ Juego Veo – Veo: El docente pide a los niños que adivinen una palabra que empieza por un sonido determinado.
Ejemplo: ¡Veo, veo! una cosita, y ¿qué cosita es? empieza....por /lll/ y tiene plumas, solución: /loro/.
Contraejemplo: esta palabra empieza por el sonido /lll/
- ✓ Separar palabras en frase: el alumno y la profesora separan con palmadas las palabras que contiene una frase.
Ejemplo: María (palmada) come (palmada) pan(palmada)
Contraejemplo: Maríacomepan
- ✓ Construir palabras de a través sonidos: el profesor utiliza las iniciales de los nombres de los alumnos para desarrollar o elaborar palabras.
Ejemplo: **María- Ana-Laura-Elena-Tamara-Aida**, palabra: /maleta/
Contraejemplo: Observar un dibujo y decir las palabras
- ✓ Decir frases con un sonido o palabra determinada: El profesor pide a un alumno que diga una frase con la palabra “camión”.
Ejemplo: Marta di una frase con la palabra “Camión”.
Contraejemplo: Marta, lee la frase que está en el cuaderno.
- ✓ Rima: el profesor pide a los alumnos que digan palabras que tengan la misma terminación (sin apoyo visual de la grafía).
Ejemplo: ¿Qué palabra rima con moto? (moto-foto)
Contraejemplo: decir palabras que empiecen por “t”.
- ✓ Decir frase con un sonido o palabra determinada: el profesor pide al alumno que diga una frase con una palabra o sonido determinado.
Ejemplo: Digan una frase con la palabra “gato”.
Contraejemplo: Decimos una adivinanza.

Uso de recursos didácticos: es el empleo de herramientas que utiliza el profesor para ayudar al alumno a comprender de una manera eficiente el conocimiento de la lectura.

- ✓ Historias o cuentos inventados: el maestro utiliza cuentos o historias inventadas para fomentar la lectura de los alumnos.
Ejemplo: “El gallo Kirico”
Contraejemplo: “Receta de gelatina de fresa”
- ✓ Canciones: El profesor utiliza composición musicales que pueden estar acompañadas de instrumentos y letra.
Ejemplo: “ja,ja,ja que risa que me da...je,je,je no me puedo detener,ji,ji,ji no me paro de reir...jo,jo,jo y ju,ju,ju”.
Contraejemplo: “La novena de Beethoven “
- ✓ Poesía: el maestro utiliza este género literario que se acompaña de rima en la clase.
Ejemplo: “La mosca”
La mosca de ojos grandes
vuela todo el día,
chupa y molesta
a la familia.
Mi mamá la sacude
y se escapa volando,
al menor descuido

vuelve zumbando.

Contraejemplo: “Duérmete niño”

- ✓ Escritos de distintas fuentes (menú, cartas de los niños): El docente utiliza diversos formatos para fomentar de lectura.
Ejemplo: “menú del comedor”
Contraejemplo: “El gallo Kirico” (cuento).
- ✓ Uso de textos o cuentos escritos: el maestro utiliza textos o cuentos escritos para enseñar a leer a los alumnos.
Ejemplo: Vamos a leer el cuento de “Caperucita”.
Contraejemplo: Vamos a escribir la letra “y”.
- ✓ Hacer participar a los niños (corrección de errores, para que se ayuden unos a otros, dramaticen o representen roles): el docente utiliza dinámicas para fomentar la participación del alumnado y ayuda entre los mismos.
Ejemplo: el maestro pide a los niños que representen el rol de un presentador de televisión.
Contraejemplo: Poner música.
- ✓ Adivinanzas: el profesor pide a los niños que cuenten o lean acertijos cuyos enunciados se formulan en forma de rima.
Ejemplo: “Adivina, adivinanza que tiene el Rey en la panza.”
Contraejemplo: el cuento de “Caperucita Roja”
- ✓ Uso de metáforas: El profesor utiliza la metáfora en el aula para establecer una relación de semejanza entre 2 términos y alguna característica o cualidad.
Ejemplo: “La u es como una cuerda para saltar.”
Contraejemplo: “la u es la última vocal”.
- ✓ Moralejas: El maestro transmite a sus alumnos un mensaje final tras la lectura de una historia en la que se desarrolla un conflicto para que reflexionen sobre ella.
Ejemplo: “Pedro y el lobo” (no debes confiar en las personas desconocidas)
Contraejemplo: Descripción de un paisaje.
- ✓ Tarjetas alfabéticas: el maestro utiliza tarjetas con imágenes para enseñar el sonido de una letra.
Ejemplo: el profesor enseña la tarjeta de una oveja (con la letra “o”).
Contraejemplo: el profesor enseña la letra “o”.

Conocimientos previos de los alumnos: El profesor incita al alumno a reflexionar a través de su experiencia.

- ✓ Utiliza las palabras que dicen los niños: el profesor incita al alumno a crear palabras para formar una historia o cuento.
Ejemplo: los niños dicen varias palabras (mesa, vampiro, lago) y posteriormente crear un título y comienzan a inventar una historia.
Contraejemplo: Una poesía.
- ✓ Les pide a los niños que relaten sus experiencias o vivencias previas: el maestro pide a los alumnos que cuenten sus experiencias vividas.
Ejemplo: “el otro día me pasó que fui con mi padre al taller porque se rompió una rueda y entonces supe cómo se reparaba”.
Contraejemplo: el profesor dice; “María come pan”.

- ✓ Repaso de los contenidos ya trabajados: el profesor repasa los contenidos trabajados previamente en la clase anterior.

Ejemplo: Vamos a repasar la letra “s” que trabajamos ayer. ¿Cómo suena?....

Contraejemplo: ¡Empezamos la clase aprendiendo una nueva letra, la “t”!

Refuerzo: El profesor proporciona cualquier estímulo que aumenta la probabilidad de que una conducta se repita en un futuro.

- ✓ Positivo (verbal o material): el maestro da un estímulo positivo por una conducta realizada correctamente.

Ejemplo: ¡Muy bien!(verbal) , entregar una pegatina (material)

Contraejemplo: ¡Vete a la directora!

- ✓ Negativo (verbal): el profesor quita un estímulo positivo tras la no realización de una conducta.

Ejemplo: No vas a salir al patio porque no leíste en casa.

Contraejemplo: ¡Muy bien!

Feedback : El profesor da respuestas a una conducta proporcionando retroalimentación.

- ✓ Corrección de la lectura: el profesor corrige al niño cuando se da: pronunciación errónea, desorientación, salto de renglón.

Ejemplo: ¡Pablo atiende! Es /sapo/ y no /zapo/

Contraejemplo: Verónica aquí va un punto.

- ✓ Señala donde se ha equivocado: el profesor señala el párrafo donde cometió el error el alumno.

Ejemplo: ¡Es aquí! (el profesor señala el párrafo)

Contraejemplo: Samuel empieza a leer.

- ✓ Proporciona ejemplos: el maestro menciona ejemplos prácticos.

Ejemplos: por ejemplo: ¡la /jjjj/ sale desde la garganta!

Contraejemplo: El maestro lee todo un texto.

- ✓ Advertencia de que se ha equivocado (no es así): el docente utiliza la negación para corregir al alumno.

Ejemplo: ¡No eso no es así, se dice /ggg/ y no /jjj/!

Contraejemplo: ¡Pablo atiende!

- ✓ Revisión y corrección del trabajo que hacen los niños: el profesorado supervisa el trabajo realizado por los niños en el colegio y en casa y corrige las actividades realizadas.

Ejemplo: Voy a revisar la actividad que mandé ayer para casa.

Contraejemplo: Lean en voz alta el cuento de la página 10.

- ✓ Preguntas: el maestro cuestiona a los alumnos para reflexionar la lectura o sobre algún contenido dado en clase.

Ejemplo: ¿Quién era el gallo Kirico?

Contraejemplo: El gallo Kirico era un animal muy pillo.

- ✓ El profesor escribe mal la palabra o frase: el maestro escribe mal una palabra o frase con el fin de que sus alumnos lo corrijan y realicen la actividad correctamente.

Ejemplo: “cereza-sereca”

Contraejemplo: “cereza”.

- ✓ Repetición de la lectura: el profesor pide al alumno que vuelva a leer con el fin de corregir o leer mejor.
Ejemplo: Laura, lee otra vez.
Contraejemplo: Laura, lee más rápido.

Modelado: el docente es el modelo que muestra los pasos a seguir al alumno para desarrollar una enseñanza eficiente de los contenidos trabajados o para recordar.

- ✓ La profesora enseña cómo realizar una actividad, cuando se equivoca: el maestro enseña al alumno los pasos a seguir sirviendo como modelo y guiándolo en el proceso de aprendizaje paso a paso.
Ejemplo: Primero miro la letra que estoy trabajando (mira la letra en la tarjeta) segundo miro el dibujo que tiene esa letra (mira el dibujo) y tercero pienso en su sonido y lo digo (/lll/).
Contraejemplo: ¿Cuál es el sonido de esta letra?

Instrucción directa: el profesor organiza y da una pauta para comenzar a leer.

- ✓ Lectura individual (en voz alta) : el profesor pide al niño que lea solo y en voz alta
Ejemplo: María lee en voz alta.
Contraejemplo: Lee el grupo en voz baja.
- ✓ Lectura individual (en voz alta y rápida): el profesor pide al niño que lea en voz alta y de manera rápida (aumenta poco a poco la velocidad).
Ejemplo: María lee en voz alta y rápida.
Contraejemplo: El grupo lee en voz baja a su ritmo.
- ✓ Lectura individual (silenciosa): el profesor pide al niño que lea en silencio.
Ejemplo: María lee en voz baja en su pupitre.
Contraejemplo: El grupo lee en voz alta.
- ✓ Lectura grupal (en voz alta): el profesor pide a los niños que lean en voz alta al mismo tiempo.
Ejemplo: El grupo lee en voz alta.
Contraejemplo: María lee en voz baja.
- ✓ Lectura grupal (en voz alta y rápida): el profesor pide a todo el grupo de clase que lean en voz alta y de manera rápida al mismo tiempo.
Ejemplo: El grupo lee en voz alta y rápida.
Contraejemplo: María lee en voz baja a su ritmo.
- ✓ Lectura grupal (silenciosa): el profesor pide al grupo que lean en silencio al mismo tiempo.
Ejemplo: El grupo lee un cuento en voz baja.
Contraejemplo: María lee un cuento en voz alta.
- ✓ Fluidez: el profesor pide al niño que lea de manera **rápida, exacta y precisa** un cuento.
Ejemplo: María lee mejor y más rápido el cuento del “gallo Kirico”.
Contraejemplo: El grupo lee de manera lenta.
- ✓ Lectura rápida: el profesor pide al niño que lea rápido **pudiendo cometer errores**.
Ejemplo: Había una vez un barso pequeño
Contraejemplo: Había una vez un barco pequeño.

- ✓ Leer con entonación de forma individual: el profesor pide al niño que lea utilizando los signos de exclamación e interrogación adecuadamente.
Ejemplo: ¿Vas a ir al cine?
Contraejemplo: ¡Vas a ir al cine!
- ✓ Leer con entonación de forma grupal: el profesor pide a los alumnos que lean utilizando los signos de exclamación e interrogación adecuadamente.
Ejemplo: El grupo lee ¿Vas a ir al cine?
Contraejemplo: El grupo lee ¡Vas a ir al cine!
- ✓ Leer sin entonación de forma individual: el profesor pide al niño que no utilice los signos de interrogación y exclamación cuando corresponden.
Ejemplo: Vas a ir al cine.
Contraejemplo: ¿Vas a ir al cine?
- ✓ Leer sin entonación de forma grupal: el profesor pide al grupo que no utilicen los signos de interrogación y exclamación cuando corresponden.
Ejemplo: Vas a ir al cine.
Contraejemplo: ¿Vas a ir al cine?

Instrucción Oral Guiada: el maestro enseña una serie de pasos para desarrollar una actividad.

- ✓ Enseñanza de pasos a seguir: El maestro dice los pasos a seguir antes de realizar una actividad.
Ejemplo: ¿Cuáles son los pasos antes del dictado? 1º Escuchar, 2º Leer....
Contraejemplo: vamos a cantar.
- ✓ Instrucción sobre cómo entonar frase o texto: el maestro enseña dónde tiene que pararse, hacer una pausa...
Ejemplo: en el punto y seguido me paro un poco, cuando hay exclamación lo hago así.....
Contraejemplo: vamos a cantar.

Tarea extraescolares : La profesora marca para casa ejercicios de refuerzo del contenido aprendido en clase.

- ✓ Realizar varias actividades en casa: el profesor pide al alumno que realice las actividades que vienen en un libro determinado.
Ejemplo: Para mañana traigan hecha la página 10.
Contraejemplo: Para mañana no hay tarea.
- ✓ Leer en casa: el profesor pide al alumno que lea en casa el cuento marcado por la profesora.
Ejemplo: El alumno lee “Los tres cerditos” el fin de semana.
Contraejemplo: No hay tarea.

Lectura y escritura: El profesor guía al alumno en el proceso de descodificación de las palabras, además orienta y enseña la forma de las grafías y tipo de las letras (cursiva o arial).

- ✓ **Lee la palabra** y luego la escribe: el profe pide al alumno que lea una palabra y la escriba en su cuaderno o en la pizarra.
Ejemplo: Pablo lee la palabra /Sandia/ y ahora escríbela en la pizarra “Sandia”
Contraejemplo: Erika lee la palabra /Risa/.
- ✓ **Lee la frase** y luego la escribe: El profesor le dice al alumno que lea primero la frase y después la escriba.
Ejemplo: Julián lee /Mi mama me hace una pechuga de pollo/ y ahora escríbela en tu cuaderno.

Contraejemplo: Julián solo lee la frase /Mi mamá me hace una pechuga de pollo/.

- ✓ **Escritura la de frase** y su lectura: El profesor indica al alumno que escriba primero la frase y después la lea.
Ejemplo: María lee: /Viva el verano/, ahora escríbela en tu cuaderno.
Contraejemplo: Elías: escribe la palabra “Perro”.
- ✓ **Escribe la palabra** y leer palabra: El profesor indica al alumno que escriba primero la palabra y después la lea.
Ejemplo: María escribe “dos gotitas de agua” y ahora lee la palabra.
Contraejemplo: Lee el siguiente texto /los gatitos maúllan/.
- ✓ Dictado de letras, palabras o frases: El docente nombra letras, palabras o frases para que el alumno las escriba en su cuaderno.
Ejemplo: La profesora dice; /gato/ y el alumno escribe “gato” en su cuaderno.
Contraejemplo: La profesora lee la palabra /gato/.
- ✓ Copia de letras, palabras y frases: El profesor indica al alumno que copie las letras, palabras y frases que tiene en su cuaderno.
Ejemplo: María copia esta palabra /ratón/ y la alumna la escribe en su cuaderno.
Contraejemplo: María lee la palabra /ratón/.
- ✓ Completar actividades o ejercicios: El profesor pide a los alumnos que completen actividades del libro.
Ejemplo: María realiza el ejercicio de la página 142, el número 4.
Contraejemplo: Vamos a cantar.

Psicomotricidad: El profesor le enseña al alumno a conocer su esquema corporal y a orientarse en el espacio.

- ✓ Orientación de espacio (arriba, abajo, izquierda, derecha, al centro, afuera): El profesor realiza ejercicios de orientación afuera, adentro, arriba, abajo y al centro.
Ejemplo: A ver todo el grupo para empezar la mañana, estiramos las manos, fuerte. Ahora las levantamos y las bajamos, giramos el cuerpo hacia la izquierda, ahora hacia la derecha, ahora nos sentamos.
Contraejemplo: Todos sentados vamos a comenzar la clase.
- ✓ Orientación de tiempo (ayer, mañana, el año que viene, dentro de un mes) El maestro indica orientación de tiempo en clase.
Ejemplo: Todo el grupo anote la fecha en su cuaderno.
Contraejemplo: El profesor no le da importancia al día, ni año en la clase.
- ✓ Ritmo (secuencias rítmicas) El docente realiza secuencias rítmicas dentro del grupo.
Ejemplo: el profesor propone al grupo actividades rítmicas sobre palabras y frases, con manos, pitos, pies, instrumentos, y mezclando algunos de los anteriores.
Contraejemplo: El profesor indica al grupo asociar cada día de la semana a un color o canción y recordarlo cada día.
- ✓ Esquema corporal (conocimiento de las partes del cuerpo).
Ejemplo: El profesor indica que los alumnos se desplacen por el salón mientras suena la música. Cuando para deben colocarnos en parejas y juntar las partes del cuerpo que indique el profesor: las manos, pies, rodillas, codos, hombros, talones, codos, muñecas...”
Contraejemplo: Todo el grupo anote la fecha en su cuaderno.

Conocimientos funcionales de la lectura: El maestro explica a los alumnos como como se deben dar un uso funcional a elementos que sirven como fuente de información para desarrollar la lectura.

- ✓ Enseñanza de las partes de un libro: el profesor muestra las partes con que se compone un libro.
Ejemplo: El profesor le indica al grupo que le muestre las partes de un libro que habían visto la clase pasada.
Contraejemplo: El profesor indica al grupo asociar cada día de la semana a un color o canción y recordarlo cada día.
- ✓ Relacionar Ilustraciones con texto: El profesor utiliza las ilustraciones de los libros para ejercitar la lectura.
Ejemplo: El docente utiliza los dibujos de libros para que los alumnos formen historias y las lean en el grupo.
Contraejemplo: María lee la palabra /ratón/.
- ✓ Utilización de noticias, eventos recientes: El docente se encarga de llevar revistas, periódicos y noticias para fomentar la lectura en clase.
Ejemplo: El profesor forma equipos de dos personas y les proporciona una revista para leer en parejas.
Contraejemplo: El alumno lee “Los tres cerditos” el fin de semana.
- ✓ Realiza ejercicios del libro **para trabajar comprensión**: el profesor manda a los alumnos que realicen las actividades del libro.
Ejemplo: María, completa el ejercicio 3 y 4 de la página 132.
Contraejemplo: Vamos a leer este cuento.
- ✓ Utiliza preguntas para saber si comprenden el texto: el docente hace reflexionar al alumno para saber si han comprendido un texto leído previamente.
Ejemplo: Pedro, ¿Por qué el gallo no quería cruzar el río?
Contraejemplo: Pedro, haz el dibujo de una casa.
- ✓ Resumir un texto: el maestro pide al alumno que simplifique una historia/cuento/texto con sus palabras a través de la realización de un resumen que puede ser oral o escrito.
Ejemplo: ¿De qué trata el texto?
Contraejemplo: Digan el nombre del gallo.

Vocabulario: El profesor provee al alumno de palabras para explicar su significado.

- ✓ Enseñanza del significado de las palabras: El profesor define palabras que el alumno desconoce.
Ejemplo: Angélica ¿Qué es la palabra ceguera?
Contraejemplo: Todo el grupo anote la fecha en su cuaderno.
- ✓ Utiliza el diccionario: El profesor hace uso del diccionario para comentar el significado de palabras desconocidas por el alumno.
Ejemplo: Ahora veremos en el diccionario la palabra /hielo/.
Contraejemplo: El profesor indica al grupo asociar cada día de la semana a un color o canción y recordarlo cada día.

