



## **¿INFLUYEN LOS AÑOS DE EXPERIENCIA Y LA ESPECIALIDAD DE LOS PROFESORES EN LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS QUE SE ATRIBUYEN SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA? DOES INFLUENCE TEACHING EXPERIENCE AND QUALIFICATION ON THE ATTRIBUTION OF TEACHER'S IMPLICIT THEORIES ABOUT LEARNING TO READ?**

**Natalia Suárez**

**Juan E. Jiménez**

Universidad de La Laguna  
Campus de Guajara, San Cristóbal de La Laguna,  
38200. Tlf. 922-317532.  
nsuaru@ull.es .

*Fecha de Recepción: 4 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

### **ABSTRACT**

The purpose of this study has been to analyze whether teaching experience and qualification has an influence on teacher's implicit theories on learning to read. A sample of 422 teachers from different countries of Iberoamerica was selected. We analyzed the data through a multivariate general linear model and we did not find a significant interaction between years of teaching and qualification. However, a main effect of qualification was found but not an effect due to teaching experience.

**Keywords:** implicit theories, teaching reading, teaching experience, teaching qualification.

### **RESUMEN**

El trabajo que aquí se presenta trata de analizar si la experiencia docente y la especialidad influyen sobre las teorías implícitas que sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores. Para ello, se seleccionó una muestra de 422 profesores procedentes de diferentes países del espacio Iberoamericano. Se llevó a cabo un modelo lineal general multivariante y no se encontró interacción entre especialidad y experiencia docente. En cambio, si bien no se encontró un efecto principal debido a los años de experiencia, sí se encontró un efecto principal debido a la especialidad.

**Palabras clave:** teorías implícitas, enseñanza de la lectura, experiencia docente, especialidad.

El aprendizaje de la lectura no es una tarea fácil, ello queda reflejado en los sucesivos informes internacionales que demuestran que el rendimiento lector de los alumnos españoles es bajo. Los



principales retos para dar solución a estos problemas se han centrado en modificar las reformas educativas para disminuir dicha tasa, pero el éxito o fracaso de estas reformas depende de cómo el profesorado adopte tales medidas. Una opción ante tal problemática es el estudio de las teorías implícitas para así, conocer cuáles son las creencias que conducen a los profesores a tomar determinadas decisiones (Pozo, 2006). Las teorías implícitas se encuentran presentes no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de pensamiento de los profesores, influyendo en la forma en que estos conciben su labor en el aula. Son construcciones culturales que el profesor adopta de su ámbito experiencial, por medio de eventos presenciales y prácticos. Se ha demostrado que los profesores utilizan las teorías implícitas para interpretar los acontecimientos que les suceden (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1991) y que, por lo tanto, pueden llegar a explicar, su forma de interpretar, predecir y actuar. Las teorías implícitas conforman un papel relevante en el funcionamiento cognitivo, actuando como marco de referencia, a través de los cuales los profesores perciben, filtran y regulan la actividad en sus aulas (Rodríguez, 1999). Desde el punto de vista del profesorado, se han estudiado múltiples concepciones acerca de cómo el alumnado aprende a leer. Numerosas teorías han surgido en relación a este constructo: maduracionista, innatista, conductista, constructivista, sociocultural y psicolingüística (ver para una revisión Tracey y Mandel, 2012).

El objetivo principal de este estudio se centra en determinar si los años de experiencia y la especialidad del profesor se relacionan con la atribución de las teorías implícitas sobre el aprendizaje de la lectura.

Respecto a los años de experiencia, algunas investigaciones (Marrero, 1993; Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004) han intentado explicar cómo este tipo de variables influyen en las concepciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje, no llegándose a encontrar diferencias significativas en función de la experiencia docente. Estos resultados parecen apoyar la idea de que el profesorado consolida sus teorías implícitas en etapas anteriores. Reynolds (1992) afirma, por ejemplo, que los profesores principiantes, entran en el mundo de la enseñanza aportando sus teorías implícitas, sus imágenes y sus creencias. Se deduce, por tanto, que la experiencia como profesor quizás no sea un factor clave para definir la formación de las teorías implícitas.

Por otro lado, se ha tratado de analizar si la especialidad del profesorado influye sobre la atribución de las teorías implícitas que sobre el aprendizaje en general sostiene el profesorado. La especialidad docente se encuentra relacionada estrechamente con el conocimiento que los profesores reciben. Muchas investigaciones se han centrado en estudiar la relación entre el conocimiento que tienen los profesores y sus creencias, (Alexander y Dochy, 1995; Clandinin y Connelly, 1987; Fang, 1996; Fenstermacher, 1994; Kagan, 1992; Pajares, 1992; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Webb y Blond, 1995,) pero parece no existir un acuerdo generalizado en ello y esta polémica parece que aún no se ha resuelto (Montero, 2001). Lo que sí parece estar más de acuerdo los investigadores es que el conocimiento ejerce una influencia sobre la atribución de las teorías implícitas (Fazio, 2003; Matanzo y Harris, 1999; Stevens, 2002; Theurer, 2002; Wolf et al., 1996). Murphy (1998) además, afirma que las creencias y el conocimiento que poseen los profesores son dos constructos multifacéticos que se influyen mutuamente.

## MÉTODO

### Participantes

Se seleccionó una muestra total de 422 profesores de diferentes países del espacio Iberoamericano que cumplimentaban un cuestionario atribucional *online* sobre creencias acerca del aprendizaje de la lectura y un cuestionario sociodemográfico. La muestra de profesores perteneciente a las diversas especialidades estaba distribuida de la siguiente manera: Educación Infantil,



N=109; Educación Primaria, N=60; Educación Física, N=224, Educación en Lengua Extranjera, N=23. La muestra de profesores se distribuía según los años de experiencia en los siguientes rangos establecidos: 0-6 años, N= 284; 7-13 años, N=82, 14-22 años, N= 34 y más de 22 años, N= 16.

### Instrumentos

*Cuestionario atribucional.* Este cuestionario tiene como objetivo principal averiguar cuáles son las teorías que se atribuyen los profesores acerca del aprendizaje de la lectura. Está compuesto por 60 ítems. Los enunciados que se le presentaban al profesor están redactados en términos autorreferenciales. Por ejemplo, “Pienso que hay niños que precocemente descubren la lectura por sí solos”, “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.”. Los profesores podían expresar su grado de acuerdo o desacuerdo en una escala tipo Likert que va de 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. Se elaboró a partir de un estudio representacional previo, donde los enunciados creados fueron valorados por muestras normativas mediante la utilización de “episodios críticos” (para una descripción de los resultados ver Jiménez, Rodríguez, Suárez y O’Shanahan, 2014a) y que posteriormente fueron analizados mediante estudio atribucional (para una descripción de los resultados, ver Jiménez, et al., 2014b). Como resultado de estos análisis se identificaron las siguientes teorías: sociocultural, maduracionista, correctiva, repetición, innatista, constructivista y psicolingüística.

*Cuestionario inicial:* el objetivo es averiguar cuál es la especialidad del profesorado y los años de experiencia como profesional docente. La primera cuestión que se le plantea al profesor es: “Por favor, indique los años de experiencia en cada grupo si procede (puede marcar más de una opción si lo desea)”, aparecen dos opciones a cumplimentar en Educación Infantil y en el 1º ciclo de Educación Primaria. Posteriormente, el profesor contesta a la siguiente pregunta: “¿Cuál es su especialidad?” (Puede marcar más de una opción si lo desea); y el profesor marca la casilla correspondiente (v.gr., Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Musical, Educación Especial, Educación Física, Educación en Lengua Extranjera).

### Procedimiento

Para realizar el cuestionario atribucional y el cuestionario sociodemográfico, los profesores debían estar inscritos en el programa tutorial de formación para la enseñanza de la lectura “LETRA” (Jiménez et al, 2012). Cuando recibían el nombre de usuario y contraseña, accedían al sistema tutorial y se les invitaba a cumplimentar los cuestionarios previamente a la formación.

### RESULTADOS

Se analizaron los resultados mediante modelo lineal general multivariante. Se consideró la especialidad (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación en Lengua Extranjera) y los años de experiencia (0-6 años; 7-13 años, 14-22 años, y más de 22 años) como factores inter-sujeto y como variable dependiente el grado de acuerdo para cada una de las teorías de aprendizaje que se incluyen en el cuestionario atribucional.

Se llevó a cabo un modelo lineal general multivariante para analizar si existían diferencias significativas entre las distintas teorías que se atribuyen los profesores sobre el aprendizaje de la lectura considerando la especialidad y los años de experiencia. No se encontró un efecto de interacción entre los años de experiencia y la especialidad. Solamente se encontró un efecto principal debido a la especialidad. En este sentido, los profesores con especialidad en Educación Física parece que se atribuyen en mayor medida la teoría correctiva que los profesores con la especialidad en Educación



Infantil. Estos últimos se atribuyen más una teoría de carácter innatista. Por otro lado, encontramos también, que los profesores con especialidad en Educación Primaria y Educación en Lengua Extranjera se atribuyen en menor medida una teoría constructivista del aprendizaje que aquellos que tienen la especialidad en Educación Física. Los profesores con especialidad en Educación Infantil muestran mayor atribución de teorías implícitas de carácter psicolingüístico que los profesores de Educación Física. Y, por último, el profesorado de Educación en Lengua Extranjera se atribuye en mayor medida la teoría psicolingüística que los profesores con especialidad en Educación Primaria y en Educación Física.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo principal de este estudio ha sido analizar si las teorías que se atribuyen los profesores sobre el aprendizaje de la lectura dependen de sus años de experiencia y especialidad. No se encontró un efecto de interacción entre los años de experiencia y la especialidad. Solamente se encontró un efecto principal debido a la especialidad. Estos resultados coinciden con otras investigaciones centradas en el estudio de las teorías implícitas y experiencia docente (Aparicio, Hoyos y Niebles, 2004; Marrero, 1993) en las que tampoco se encontraron diferencias significativas. No obstante, estos estudios no se han centrado en lectura sino más bien en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general en el contexto escolar. 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 por medio de la experiencia misma de la escolarización, y es por ello que quizás la experiencia como profesional no tendría tanto peso a la hora de explicar cambios o consolidación de otras teorías. Otros autores, hacen hincapié en la influencia que tienen otras variables en la formación de las teorías implícitas. Quintana (2001), por ejemplo, sugiere que en dicha formación ejerce un fuerte impacto: la razón, el conocimiento, el sentimiento, la sociedad y la cultura en la que el profesor se desenvuelve entre otros. Sin embargo, otros autores apuntan que no existe todavía consenso en el papel que juega la experiencia en la atribución de las teorías (Vicente, 2004).

Por otro lado, encontramos diferencias significativas entre la especialidad de magisterio y las teorías del aprendizaje que se atribuyen. Tales resultados, nos hacen pensar que el tipo de formación que recibe el profesor mientras estudia la carrera o grado de magisterio podría dar lugar a la formación de diferentes teorías implícitas que luego no serían permeables al influjo de la experiencia docente. Es evidente que los programas de formación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura, se presentan como una alternativa para poder hacer llegar al profesorado los conocimientos que prescribe la investigación científica y contribuir a modificar sus creencias. Dichos programas deberían promover la reflexión a partir de las teorías implícitas de los profesores y de sus prácticas de enseñanza (Clark y Peterson, 1986; Dubois, 2002; Granda Vera, 1998; Hayes, 1997; Shavelson y Stern, 1981).

## REFERENCIAS

- 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.
- 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.
- Calderhead, J. y Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers, early conceptions of classroom practice, *Teaching and Teacher Education*, 7, 1-8.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in



- the studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- De Vicente, P. S. (2004). Profesor, creencias y teorías implícitas. En F. Salvador, J. L. Rodríguez Y A. Bolívar (pp.432-434). *Diccionario Enciclopédico de Didáctica*. Volumen II. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Dubois, M.E. (2002). La lectura en la formación y actualización docente. *Lectura y Vida*, 23, 3, 30-38.
- Fazio, M. (2000). Constructive comprehension and metacognitive strategy instruction in a field-based teacher education program. *Yearbook of the College Reading Association*, 22, 177-190.
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.). *Review of Research in Education*, 20, 3-56.
- 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, 28,177-206.
- Hayes, D.A. (1997). Models of professional practice in teacher thinking. In S.Stahk y D.A. Hayes (Eds.). *Instructional models in reading*.
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Crespo, P., Guzmán, R., O'Shanahan, I., Suárez, N., et al (2012). Letra: programa tutorial para la enseñanza de la lectura ([www.programaletra.ull.es](http://www.programaletra.ull.es)). Universidad de La Laguna.
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Suárez, N., y O'Shanahan, I. (2014a). ¿Coinciden nuestras ideas con lo que dicen las teorías científicas sobre el aprendizaje de la lectura? Manuscrito remitido para su publicación.
- Jiménez, J.E., Rodríguez, C., Suárez, N., O'Shanahan, I., Villadiego, Y., Uribe, C., et al. (2014b). Teorías implícitas del profesorado sobre el aprendizaje de la lectura: un estudio en países del espacio Iberoamericano. Manuscrito remitido para su publicación.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers, *Review of Educational Research*, 62, 129-169.
- Knowles, J. G. y Cole, A. L. (1994). *Through preservice teachers' eyes: exploring field experiences through narrative inquiry*. NY: McMillan College.
- Leinhardt, G. (1988). Situated knowledge and expertise in teaching. En J. Calderhead (Ed.). *Teachers' Professional Learning*.
- Matanzo, J.B. y Harris, D.L. (1999). Encouraging metacognitive awareness in preservice literacy courses. *Yearbook of the College Reading Association*, 21, 201-225.
- Marrero, J. (1991). Las teorías implícitas del profesorado y currículo. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 66-69.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y práctica de la enseñanza. En M.J., Rodrigo, A., Rodríguez y J., Marrero (Eds). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Montero, M. L. (2001). La construcción del conocimiento en la enseñanza. En C. Marcelo (Ed.). *La función docente*. Madrid, Síntesis, 47-83.
- Murphy, P. K. (1998). *Toward a multifaceted model of persuasion: Exploring textual and learner interactions*. Unpublished doctoral dissertation. University of Maryland, College of Education, College Park, MD.
- McAlpine, L. y Weston, C. (2002). Reflection: Issues related to improving professors' teaching and students' learning. En P. Goodyear y N. Hativa (Eds.) *Teacher thinking, beliefs and knowledge in higher education*. The Netherlands: Kluwer.





- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pozo, I., Scheuer, N, Puy, M., Mateos, M., Martín M. y Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Quintana, J. M. (2001). Las creencias y la educación. *Pedagogía Cosmovisual*. Barcelona: Herder.
- Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29, 325-349.
- 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.
- Shavelson, R.J. y Stern (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of educational Research*, 51, 455-498.
- 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.
- Tracey, D. y Mandel, L. (2012). *Lenses on Reading. An Introduction to Theories and models*. New York: Guilford Press.
- 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).
- Webb, K. y Blond, J. (1995). Teacher knowledge: the relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11, 611-625.
- 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.
- 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.

*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.*