

# Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura

## *Knowledge and Beliefs about Reading Teaching*

Luz Fuentes \*, Nelsy Calderin \*\* y Análida Pérez \*\*\*

### Resumen

El presente artículo muestra el resultado de una investigación, orientada a describir las creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura en primer grado. Se fundamentó en autores como: Amaya, (2006), García, Azcarate y Moreno (2006), Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007), Hare (1999) y López, Noriega y Ospino (2007). El tipo de investigación fue cuantitativo de corte descriptivo-comparativo. La muestra estuvo conformada por 35 docentes que enseñan lectura en primer grado de instituciones oficiales municipales, con más de tres años de experiencia en el campo educativo. Los instrumentos para recolectar la información fueron dos cuestionarios; una escala Likert adaptado al español de Hare (1999) con 57 preguntas para identificar las creencias en la enseñanza de la lectura (CEL), y un cuestionario de conocimiento acerca de los métodos de lectura (CCM) con 26 preguntas, dos abiertas y 24 de tipo cerrada, validado por expertos en el área, con una confiabilidad de 0.83 determinada a través del método (Split-Halves). El estudio de las creencias se orientó hacia las actitudes y visiones en torno a la asignatura y su enseñanza y además se indagó sobre el conocimiento del contenido de la materia. Los resultados se sitúan hacia unas actitudes positivas ante la lectura y su enseñanza y una visión orientada a la resolución de problemas y visión instrumental. Asimismo, no se encontró diferencias significativas en torno al conocimiento sobre los métodos de enseñanza en lectura.

**Palabras clave:** creencias, actitudes, visiones, conocimiento, lectura.

---

\* Docente de Educación Básica y de la Corporación universitaria del Caribe- CECAR. Sincelejo, Colombia. Correo electrónico: [luz.fuentes@cecar.edu.co](mailto:luz.fuentes@cecar.edu.co) y [luzfuentes86@gmail.com](mailto:luzfuentes86@gmail.com)

\*\* Docente investigadora de la línea "Calidad de la educación" del grupo "REDINA" de la Corporación Universitaria del Caribe. Sincelejo, Colombia. Correo electrónico: [nelsy.calderin@cecar.edu.co](mailto:nelsy.calderin@cecar.edu.co)

\*\*\* Docente en la Facultad de Humanidades y Educación de CECAR. Sincelejo, Colombia. Correo electrónico: [analida.perez@cecar.edu.co](mailto:analida.perez@cecar.edu.co)

**Recibido:** noviembre 2016 **Aceptado:** abril 2017

## **Abstract**

The present article shows the results of an investigation, aimed at describing teachers' beliefs and knowledge about first grade reading teaching. It was based on authors such as: Amaya, (2006); García, Azcarate and Moreno (2006); Flórez, Restrepo and Schwanenflugel (2007); Hare (1999) and Lopez, Noriega and Ospino (2007). The type of research was quantitative descriptive-comparative. The sample consisted of 35 teachers who teach reading in first grade at public local institutions, with more than three years of experience in the educational field. Data collection tools were two questionnaires; a Likert scale adapted to Spanish by Hare (1999); with 57 questions, to identify beliefs in reading teaching (CEL), and a questionnaire about reading comprehension (CCM) with 26 questions, two Open and 24 closed type, validated by experts in the area, with a reliability of 0.83 determined by the method (Split - Halves). The study of beliefs was oriented towards the attitudes and visions around the subject and its teaching, the study looked at the content -knowledge of the subject. The results showed positive attitudes towards reading and teaching and a vision oriented to problem solving and instrumental vision. In addition, no significant differences were found regarding knowledge about teaching methods in reading.

**Keywords:** beliefs, attitudes, perceptions, knowledge, reading.

## **Introducción**

En la formación profesional del docente hace presencia tanto el conocimiento de la materia que enseña como las creencias que posee sobre la enseñanza de la misma; por ende, adentrarse en la descripción de los conocimientos del maestro sobre la enseñanza de la lectura, obliga también a ubicarnos en un enfoque específico. En este sentido, Grossman, Wilson y Shullman (2005) abordan dentro de las dimensiones “el conocimiento del contenido y las creencias acerca de la materia”, categorías identificadas para efectos de este trabajo.

La problemática de la educación en Colombia ha puesto de manifiesto la necesidad de insistir en la búsqueda de una mejora sustancial respecto a las competencias en lectura y escritura como apuesta a la calidad educativa. Para efectos de la lectura, Amaya (2006) expresa que “la tradición educativa de nuestro país nos ha llevado a relacionar el concepto de lectura con el de decodificación de signos lingüísticos”, asociado ese concepto con el conductismo que se mantiene arraigado aun en la enseñanza de la lectura en grado inicial.

Cabe destacar, que una problemática asociada con las tasas altas de repitencia y deserción escolar en el grado primero en Colombia en las últimas décadas ha sido la

lectura, situación que ha llevado a privilegiar en la política pública de educación en colombiana la primera infancia.

Según informe de prensa la Ministra de Educación Gina Parodi, expresa que desde los indicadores del ministerio en Colombia el 2,83% de niños y niñas desertan en primaria. Y es en primer grado donde más se repite con un 2,72% (El País, 2015). Lo cual indica, que una de las consecuencias de la repitencia escolar es la deserción y puede estar asociada también, al uso inadecuado de métodos en la instrucción.

Sin embargo, a pesar de toda la investigación realizada sobre lectura, en Colombia y Latinoamérica aún se mantiene la problemática del bajo resultado en pruebas externas. Situación que hace imprescindible conocer las creencias de los docentes como una dimensión del conocimiento de la materia que según Gil y Rico (2003, citado en García y otros, 2006) permite señalar lo que creen de la enseñanza que imparten, y así es posible implicarlos en procesos de cambio, puesto que las reformas direccionadas son asumidas parcialmente, pues no son acordes con el sistema de creencias que sostiene, tal vez, las siente como impuestas por no participar en su elección.

Estudios realizados sobre creencias, percepciones y conocimientos en lenguaje dan cuenta que las creencias en torno a la enseñanza de la lectura están asociadas unas al desconocimiento o poca apropiación conceptual y otras a prejuicios, o conceptos que se fijaron anticipadamente y se instauraron en su vida. Torres (1999), destaca que el desconocimiento del docente que enseña lectura se muestra en la falta de información y manejo del nuevo conocimiento científico. Lo cual ratifica que aunque hayan recibido capacitación permanente estas no mejoran la práctica, tal vez porque no son de su interés.

La enseñanza que efectúa el docente de primer grado sobre lectura se encuentra influida por las creencias que este posee, conforme las haya aprendido de sus maestros o adquirido en la experiencia como ese laboratorio diario donde pone a prueba y verifica lo que él cree. Pajares (1992) y Knowles (1994, citado en Macotela y otros, 2001), han reiterado 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. Por lo tanto, son resistentes al cambio aun cuando los maestros hayan estudiado en escuelas formadoras de docentes.

Ante lo expuesto, surge la necesidad de plantear la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las creencias y conocimientos de los docentes acerca de la enseñanza de la lectura en grado primero en instituciones oficiales municipales de Sincelejo? Para poder así,

### *Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura.*

describir la forma como orientan la enseñanza de la lectura durante su quehacer áulico.

En lo concerniente a la lectura, los niños en el proceso de alfabetización inicial necesitan de un excelente apoyo por parte de los adultos cercanos maestros y padres, para ello es necesario que se les muestre claramente la importancia que esta puede tener en su vida diaria. Desde esta consideración es significativo que el docente además de enseñar a leer, logre que el estudiante sienta amor por la lectura, despertando el deseo incondicional por leer (Cifuentes, Palacios, Pinzón, Prieto y Quintero, 2009).

Por otro lado, la literatura existente muestra que respecto a la lectura las investigaciones internacionales se orientan más hacia los métodos usados por el docente en la enseñanza de la lectura, los niveles de comprensión y las estrategias utilizadas para enseñar a leer. Pero, relacionado al conocimiento del docente acerca de la enseñanza de la lectura se ha encontrado poco. Sin embargo, si hay presencia de contribuciones referidas al conocimiento y creencias del docente sobre la enseñanza en otras áreas del conocimiento como matemática y química.

La presente investigación describe aspectos relevantes sobre las creencias de los docentes estudiadas desde las actitudes y visiones, y sobre el conocimiento, en aspectos como: concepto de lenguaje, concepto de lectura y claridad conceptual sobre los métodos de enseñanza de la lectura. Para ello, se abordan las variables lectura, creencias y conocimiento.

En torno a la lectura, Flórez y otros (2007) la definen como “un proceso complejo con el cual se construye significado a partir de símbolos impresos”, por tanto, leer es un proceso que implica otorgar sentido al texto, lo que contempla la necesidad de que el lector establezca relaciones entre lo que lee y sus conocimientos previos. En esta línea, Conde y Medina (2000) ratifican que leer es interrogar activamente un texto para elaborar significado, sobre la base de las experiencias previas, de los esquemas cognitivos y del propósito del lector. Lo cual indica que la lectura se constituye en un proceso cognitivo complejo, que el docente está convocado a simplificar.

Asimismo, en 1998, en los lineamientos curriculares de lengua castellana, Hurtado concibe la lectura como un proceso psicolingüístico y social en el que se establece una relación de construcción de significados a partir de la interacción entre texto, contexto y lector; que juntos determinan la comprensión, concepto con el que se identifica el grupo investigador, ya que es el lector el que interactúa con el propósito de comprender el texto, el proceso comunicativo; y el contexto, vienen siendo las realidades que envuelven el texto.

En torno a las creencias, Hare (1999) define la creencia como “la aceptación de la verdad o la realidad de algo sin una prueba”. Se trata de una convicción mental de algo que se cree y se constituye en la pilastra de la relación del sujeto con la realidad. En consecuencia, las creencias se desarrollan durante períodos largos de tiempo y se manifiestan en la enseñanza de la lectura a través de la manera como el docente imparte la clase, donde se observa una progresión de respuestas afectivas. Green (1971) y Rokeach (1970, citado en Hare, 1999) creen que los sistemas de creencias se someten al cambio y reestructuración cuando el docente evalúa sus creencias acordes con las experiencias.

En consecuencia, Diez (2011) señala que las creencias son como los ladrillos que componen el edificio de su conocimiento y a su vez indica que el conocimiento humano está constituido en su mayor parte por creencias y en muy poca medida por verdades o certezas. Esto revela que las actuaciones humanas en su mayoría son motivadas por los sistemas de creencias que se poseen.

Mientras que, Mumby (1982, citado en Bondary Corral, 2005) definen las creencias como aquellos puntos de vista que, aun no habiendo sido elaborados conscientemente por cada docente, actúan como supuestos obvios sin los cuales carecería de sentido lo que se hace. Es decir, las creencias promueven la conducta del docente, se forman desde las ideas que comprueba a través de la experiencia personal y lo que se efectúa es una elaboración mental de la realidad que envuelve al sujeto.

En torno al conocimiento, es importante destacar que el maestro en su formación profesional necesita tener claro la fundamentación epistemológica de la asignatura que imparte y su estructura para garantizar una enseñanza apropiada en sus estudiante, puesto que estas condicionan en cierta medida el qué y el cómo de su enseñanza. En este sentido, López y otros (2007) conciben el conocimiento como el conjunto amplio de conceptos, estrategias de resolución de problemas, destrezas y experiencias del docente relacionados con los contenidos que enseña, mientras que Buchmann (1984, citado en Marcelo y Vaillant, 2015) señalan que conocer algo nos permite enseñarlo y conocer un contenido con profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para enseñarlo.

En el mismo orden de ideas, Escudero y otros (2015) indican que es posible apreciar en el dominio del conocimiento de la materia subdominios como el conocimiento de los temas, la estructura de la materia, y el conocimiento de la práctica. Entonces, se puede aseverar que el conocimiento del contenido condiciona la planeación de las actividades, la escogencia de las estrategias, recursos para el aprendizaje, la evaluación y las decisiones que tome relacionadas con las mejoras que pretenda implementar.

## *Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura.*

La formación profesional exige la adquisición de ciertos dominios y habilidades, que para el caso particular del docente dichas habilidades corresponden al conjunto de conocimientos y procedimientos necesarios para practicar la profesión y ejercer el rol docente (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2013). Conocimiento expresado en las disposiciones y comprensiones que necesita para su enseñanza efectiva en ambientes dados.

En los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación el MEN (2014) destaca la necesidad que tienen los docentes por conocer de manera precisa el campo científico y la orientación de los objetos de conocimiento, los cuales deben prepararse para enseñarse y ser aprendidos por los estudiantes. Conocimiento base, considerado importante en el marco de las competencias del docente, pues, se constituye en un indicador de calidad y evaluación profesional. Asimismo, Grossman y otros (2005) señalan que “la falta de un conocimiento del contenido puede afectar cómo los profesores seleccionan el material para enseñar, cómo estructurar sus cursos y cómo conducir la instrucción”, es decir, que el conocimiento del contenido de la materia perturba tanto la elección de lo que va a enseñar como la misma instrucción, y se constituye en relevante para el desarrollo del currículo.

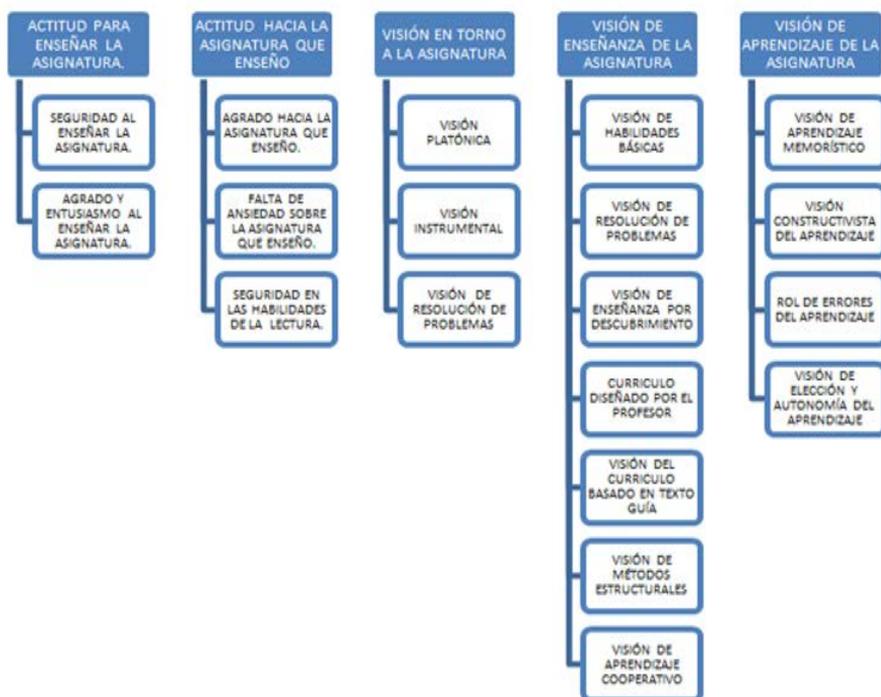
### **Metodología**

Para efectos de esta investigación, el enfoque utilizado fue de corte cuantitativo – descriptivo-comparativo. Se aplicaron dos instrumentos, una escala Likert (CEL) para medir las creencias en la enseñanza de la lectura constituida con 57 preguntas de tipo cerrada y un cuestionario (CCM) para medir el conocimiento del contenido de la materia (lectura) constituido por dos preguntas abiertas y 24 preguntas cerradas. Ambos instrumentos validados en una investigación realizada en la Universidad del Norte en Barranquilla por Fuentes y Payares (2009).

La muestra es probabilística, constituida por 35 docentes atendiendo criterios de selección como: maestro de grado primero con más de tres años de experiencia y deseos de participar en la investigación. El análisis de la información requirió de la estadística descriptiva para realizar las medias y desviaciones, en las distintas variables, con el fin de identificar los conocimientos sobre métodos de enseñanza en lectura y las creencias que poseen en la enseñanza de la lectura. También se utilizó una Prueba Paired simple, para ver cuales variables son más significativas en las creencias y en los conocimientos que tienen los docentes. Y luego se procedió a realizar una correlación de Pearson entre las categorías de la variables creencia y conocimiento.

A continuación, se muestra una figura que representa la categoría creencias en la enseñanza de la lectura y sus diferentes subcategorías. (Ver figura 1).

**Figura 1. Creencias en la enseñanza de la lectura**



**Fuente:**elaboración propia.

## Resultados

Los resultados relacionados con las creencias se muestran en dos grandes categorías: una relacionada con la actitud asumida hacia la asignatura que enseño (lectura) y la actitud para enseñar la lectura; y la otra referida a la visión en torno a la asignatura que enseño y hacia la enseñanza y aprendizaje de la lectura. En este estudio, las actitudes y visiones entorno a la lectura y su enseñanza/aprendizaje, son consideradas como creencias. Las actitudes y las visiones se desarrollan a lo largo de la vida y provienen de la experiencia. Nadie nace con predisposición positiva o negativa hacia algo. “Las creencias tienen una base de experiencia”, (Vila y Callejo, 2005).

**Tabla 1. Actitud que tienen los docentes hacia la asignatura de Lectura**

	Min	Max	M.	D.S.
Agrado hacia la asignatura que enseñó	1	5	4,30	,937
Falta de ansiedad sobre la asignatura que enseñó	2	5	4,25	,857
Seguridad en habilidades de la asignatura que enseñó	1	5	4,31	,904

**Fuente:**elaboración propia.

Nota: Min: Puntaje mínimo, Max: puntaje máximo, M: media, DS: desviación estándar.

Respecto a las creencias en la enseñanza de la lectura, los resultados revelan que existe una actitud positiva hacia la lectura y su enseñanza, lo cual indica que los docentes del estudio muestran agrado, seguridad y ausencia de ansiedad en la asignatura que enseñan; no se encontraron diferencias significativas entre estas categorías como se presenta en la tabla 1.

**Tabla 2. Actitud que tienen los docentes para enseñar Lectura**

	Min	Max	M.	D.S.
Seguridad al enseñar la asignatura	2	5	3,58	,673
Agrado y entusiasmo por la enseñanza de la asignatura	2	5	3,91	,678

**Fuente:**elaboración propia.

Nota: Min: Puntaje mínimo, Max: puntaje máximo, M: media, DS: desviación estándar.

De igual forma expresan entusiasmo, gusto y seguridad en la enseñanza de la lectura, notándose diferencias significativas entre estas categorías tal como se muestran en la tabla 2. Es decir, los docentes tienen la misma actitud frente a la asignatura que enseñan. Hare (1999) señala a la actitud como un sistema relativamente continuo de reacciones afectivas, que orientan la decisión profesional acerca de los niños, materiales, actividades y objetivos.

Con relación a la visión asumida hacia la asignatura que enseñó, los resultados revelan que la visión más frecuente es la resolución de problemas y la visión instrumental, puesto que los docentes mostraron una actitud más favorable frente a ellas, comparada con la visión platónica. Tal como se evidencian en la tabla 3.

**Tabla 1. Visión que tienen los docentes en torno a la Lectura**

	Min	Max	M.	D.S.
Visión platónica	1	5	3,29	,893
Visión instrumental	2	5	3,86	,678
Visión de resolución de problemas	1	5	3,96	,896

**Fuente:** elaboración propia.

Nota: Min: Puntaje mínimo, Max: puntaje máximo, M: media, DS: desviación estándar.

Al favorecer la visión de resolución de problemas, los docentes conciben la lectura como la libertad en el uso de diferentes estrategias en la enseñanza. El favorecimiento de la visión instrumental da cuenta de una heterogeneidad en torno a las visiones, es decir, un grupo considera la lectura ceñida a reglas y normas; Bethencourt y Mejías (2004) señalan que los aprendizajes instrumentales básicos de la lectura definen desde el principio de la escolaridad el progreso adecuado de un escolar o en su defecto el retraso escolar y las dificultades de aprendizaje.

La visión platónica no se evidenció favorecida por los docentes del estudio. Lo cual se puede ver reflejado en los diversos procesos neurofisiológicos, cognitivos, afectivo, argumentativo y simbólico que se dinamizan entre el autor, el lector y el texto; pero si

es evidente, las diferencias significativas entre la visión platónica y la resolución de problemas.

**Tabla 4. Visión que tienen los docentes de la enseñanza de la Lectura**

	Min	Max	M.	D.S.
Visión de habilidades básicas	1	5	3,20	,813
Visión de resolución de problemas	2	5	3,96	,779
Visión de enseñanza por descubrimiento	1	5	2,99	,884
Currículo diseñado por el profesor	1	5	3,98	,871
Visión del currículo basado en el texto guía	1	5	3,68	,869

**Fuente:**elaboración propia.

Nota: Min: Puntaje mínimo, Max: puntaje máximo, M: media, DS: desviación estándar.

Por otro lado, los resultados alrededor de la visión de enseñanza de la lectura, mostraron como más favorables: el currículo diseñado por el docente y la visión de resolución de problemas, respecto a la visión de currículo basado en texto guía, habilidades básicas y la visión de enseñanza por descubrimiento, tal como se logra ver en la tabla 4. Privilegiar el currículo diseñado por el docente, da cuenta de una visión en la que se considera la lectura como dinámica. En este orden de ideas, Stenhouse (1998) indica que “Los profesores sobresalientes transforman el proceso de instrucción”, al mostrarse autónomos desde su reflexión profesional. A su vez, la resolución de problemas se desarrolla en la enseñanza cuando el docente propone situaciones de interés, en las que hay un problema a resolver o que al menos, representen un reto para los estudiantes.

En consecuencia, para el caso de las habilidades básicas que no fueron favorecidas por los docentes, implica que los profesores están descuidando un aspecto importante en el aprendizaje de la lectura, como son las destrezas básicas de la asignatura que enseñan. Puesto que, la lectura no es solo la habilidad de decodificar

palabras u oraciones sino “una tarea cognitiva compleja, que integra un conjunto de procesos de diverso orden y que está determinada por múltiples factores” (Villalón, 2008) precisamente porque se realiza sobre la base de saberes, experiencias, intereses y expectativas individuales.

Asimismo, la poca preferencia por el currículo basado en texto guía da cuenta acerca de que muchos docentes han despreciado prejuiciosamente el libro de texto guía pero, los libros de texto siguen siendo una opción no aprovechada debidamente, y desechada prejuiciosamente a partir de la fama de los malos textos que no tienen por qué ser todos, pues, los hay muy buenos (Aranda, 2003).

De la misma manera, la enseñanza por descubrimiento no fue favorecida por los docentes, esto refleja creencias alejadas de la concepción de aprendizaje como proceso de investigación. La enseñanza por descubrimiento propicia el aprendizaje significativo (Rodríguez, 2011) debido a que adquiere sentido la vida cotidiana en el estudiante.

**Tabla 5. Comparación entre las Visiones de enseñanza de la Lectura**

	t	gl	Sig.
visión de enseñanza de la asignatura – visión de habilidades básicas	3,622	34	,001
visión de enseñanza de la asignatura - visión de resolución de problemas	2,936	34	,006
visión de enseñanza de la asignatura - visión de enseñanza por descubrimiento	4,437	34	,000
visión de enseñanza de la asignatura - currículo diseñado por el profesor	2,743	34	,010
visión de enseñanza de la asignatura - visión del currículo basado en el texto guía	0,086	34	,932
visión de habilidades básicas - visión de resolución de problemas	4,244	34	,000

*Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura.*

	t	gl	Sig.
visión de enseñanza de la asignatura – visión de habilidades básicas	3,622	34	,001
visión de enseñanza de la asignatura - visión de resolución de problemas	2,936	34	,006
visión de enseñanza de la asignatura - visión de enseñanza por descubrimiento	4,437	34	,000
visión de enseñanza de la asignatura - currículo diseñado por el profesor	2,743	34	,010
visión de enseñanza de la asignatura - visión del currículo basado en el texto guía	0,086	34	,932
visión de habilidades básicas - visión de resolución de problemas	4,244	34	,000
visión de habilidades básicas - visión de enseñanza por descubrimiento	1,109	34	,275
visión de habilidades básicas - currículo diseñado por el profesor	3,682	34	,001
visión de habilidades básicas - visión del currículo basado en el texto guía	2,160	34	,038
visión de resolución de problemas - visión de enseñanza por descubrimiento	4,878	34	,000
visión de resolución de problemas - currículo diseñado por el profesor	0,137	34	,892
visión de resolución de problemas - visión del currículo basado en el texto guía	1,504	34	,142
visión de enseñanza por descubrimiento - currículo diseñado por el profesor	4,224	34	,000

	t	gl	Sig.
visión de enseñanza de la asignatura – visión de habilidades básicas	3,622	34	,001
visión de enseñanza de la asignatura - visión de resolución de problemas	2,936	34	,006
visión de enseñanza de la asignatura - visión de enseñanza por descubrimiento	4,437	34	,000
visión de enseñanza de la asignatura - currículo diseñado por el profesor	2,743	34	,010
visión de enseñanza de la asignatura - visión del currículo basado en el texto guía	0,086	34	,932
visión de habilidades básicas - visión de resolución de problemas	4,244	34	,000
visión de enseñanza por descubrimiento - visión del currículo basado en el texto guía	2,638	34	,013
currículo diseñado por el profesor - visión del currículo basado en el texto guía	1,882	34	,068

**Fuente:**elaboración propia.

Nota: t: Valor de la prueba, gl: grados de libertad, sig: nivel de significancia

Estableciendo comparaciones entre las categorías, se notó diferencias significativas en la visión de enseñanza de la asignatura con la visión habilidades básicas, enseñanza por descubrimiento, resolución de problemas y currículo diseñado por el profesor; asimismo, la visión de resolución de problemas respecto a la visión de enseñanza por descubrimiento. De tal manera, que los docentes no presentan unas creencias homogéneas, sino la coexistencia de diversidad de creencias en torno a la enseñanza de la lectura. Lo cual da cuenta de que el profesor construye el currículo a partir de sus experiencias, de sus conocimientos y de sus creencias. Tal como se muestra en la tabla 5.

**Tabla 6. Visión sobre los métodos estimulantes**

	Min	Max	M.	D.S.
Visión del aprendizaje cooperativo	2	5	3,91	,668
Visión del aprendizaje de la asignatura	2	5	3,90	,638
Visión del aprendizaje memorístico	1	5	3,40	,820
Visión constructiva del aprendizaje	1	5	4,09	,822
El rol de los errores en el aprendizaje	2	5	4,17	,814
Visión de elección y autonomía de aprendizaje	2	5	3,94	,756

**Fuente:**elaboración propia.

Nota: Min: Puntaje mínimo, Max: puntaje máximo, M: media, DS: desviación estándar.

En relación a la visión que tienen los docentes con los métodos estimulantes, la visión rol de errores, la visión constructiva del aprendizaje y la visión elección y autonomía se mostraron favorecidas respecto a la visión de aprendizaje cooperativo, aprendizaje memorístico y aprendizaje de la asignatura, tal como se evidencia en la tabla 6. Esta inclinación hacia los métodos estimulantes, deja entrever una visión en la que los profesores buscan alternativas para ayudar a los niños en el proceso lector, privilegiando el uso de estrategias diversas. Por otro lado, la preferencia por la visión constructiva del aprendizaje y rol de errores da cuenta de unas creencias en el aprendizaje de la lectura basadas en el aprender haciendo y la construcción del aprendizaje a partir de los conocimientos previos.

Por otra parte, los resultados sobre el conocimiento del contenido de la materia en los docentes que enseñan en primer grado, fue estudiado desde cinco aspectos: concepto de lenguaje, concepto de lectura, métodos sintéticos, métodos analíticos y método mixto de lectura.

Los resultados muestran que los docentes varían en las definiciones proporcionadas respecto al concepto de lectura y lenguaje. Con relación al conocimiento del lenguaje, un gran número de docentes se ubican en su definición desde el enfoque social, al definirlo como proceso mediante el cual los seres humanos se comunican a través de gestos, palabras y signos. Otro grupo se sitúa en el enfoque instrumental, al considerarlo como medio de comunicación, expresión y forma de comunicarse oral o escrita. A su vez, un grupo muy reducido lo ubica desde lo innatista, al pensarlo como una facultad del ser humano para expresar pensamientos y sentimientos. Por otra parte, se evidenció en un grupo mínimo una definición distante de la teoría, es decir, con poca claridad en el concepto que emiten.

Igualmente, se logra observar en la definición sobre lectura, como un grupo numeroso de docentes se ubicó en una definición desde el enfoque de lenguaje integral para los cuales, leer es un proceso donde se establece relación entre el texto y el lector, pasando así de una simple decodificación a una interpretación más compleja del concepto. Esto indica, que el lector establece una relación entre lo que lee y sus conocimientos previos y el profesor plantea situaciones de interés. Entonces, la manera de concebir la lectura por este grupo rompe con la idea de una secuencia de fases.

Otro grupo de docentes en igual número, se distribuyó en el enfoque de lectura de enseñanza directa y constructivista. Para los primeros, leer es interpretar lo escrito, es decir, decodificar, aquí el lector es un agente pasivo y se aprende a leer siguiendo unas reglas establecidas. Mientras que para los segundos, la lectura es un proceso de interacción entre el texto, el contexto y el lector. Para los cuales, la lectura es un proceso complejo, psicolingüístico y social (MEN, 1998). Luego, al comparar las respuestas obtenidas sobre lectura y lenguaje se logra apreciar que el docente que no tiene claro un concepto de lenguaje, tampoco posee claridad en el concepto de lectura.

**Tabla 7. Conocimiento sobre métodos de enseñanza en lectura**

	Min.	Max.	M.	D.S.
sintético silábico	0	1	,41	,285
sintético fónico	0	1	,43	,268
sintético alfabético	0	1	,44	,287
analítico palabras normales	0	1	,36	,194

*Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura.*

analítico global	0	1	,33	,217
analítico sintético mixto	0	1	,42	,276

---

---

**Fuente:**elaboración propia.

Nota: Min: Puntaje mínimo, Max: puntaje máximo, M: media, DS: desviación estándar.

Otro de los aspectos estudiados en esta investigación es el conocimiento sobre los métodos de enseñanza de la lectura en primer grado: método sintético, método analítico y método mixto. Se asume como método de enseñanza el procedimiento que permite al docente orientar la enseñanza de la lectura en el aula de clases.

Los resultados encontrados revelan que el conocimiento más significativo respecto a los métodos fue el método sintético, le sigue el método mixto y por último el método analítico. Lo cual indica que la tradición y la práctica enmarcada en el uso del método sintético le permiten a los docentes tener cierta claridad conceptual. No se encontraron diferencias significativas entre estas categorías, es decir, los docentes tienen los mismos conocimientos sobre los métodos de enseñanza en la Lectura tal como se exponen en la tabla 7.

Es de anotar que el método sintético está conformado por la agrupación del método silábico, alfabético y fónico; siendo el alfabético y fónico los de mayor frecuencia y el silábico el de menor frecuencia. Esto revela que en unos docentes existe claridad conceptual sobre el método alfabético y fónico en el proceso metodológico de aprender primero todos los sonidos y letras del alfabeto, y luego combinar las consonantes con las vocales para formar sílabas simples y finalmente llegar a la palabra. Mientras, en otros existe poca claridad sobre el método silábico, en lo que respecta al procedimiento, es decir, partir de la sílaba y luego a las palabras, frases y oraciones. Se puede afirmar que en los métodos sintéticos las palabras (letras y sílabas) se instauran como pilar indispensable para la lectura (Acosta, 2007).

Respecto al método analítico, se tuvo en cuenta la agrupación siguiente: método analítico de palabras normales y método global, observándose con mayor frecuencia el método analítico de palabras normales y con menor frecuencia el global; es decir, que generalmente los docentes poseen claridad sobre el conocimiento teórico del método analítico de palabras normales, que implica presentar al niño una serie planeada de palabras, generalmente aquellas cuyo significado pertenece al medio social del menor, para luego descomponer y llegar a las letras.

Por último se evaluó el conocimiento del docente en lo que concierne al método mixto. Para efectos de este estudio el método mixto se caracteriza por una conjugación de los elementos sintético-analíticos, considerando que en la enseñanza de la lectura se realiza un doble proceso de análisis y síntesis. Acosta (2007) manifiesta que los docentes que utilizan el método mixto se dirigen tanto a desarrollar una actitud inteligente del alumno ante los textos, como a proporcionarles las técnicas indispensables para el reconocimiento, identificación de palabras y rapidez de lectura, de esta manera se evidencia que este método se inclina hacia el enfoque constructivista.

De acuerdo con las comparaciones establecidas entre creencias y conocimientos que tiene el docente en la enseñanza de la lectura se obtuvo los siguientes resultados.

**Tabla 8. Relación entre la actitud que tienen los docentes y el conocimiento acerca de la enseñanza de la lectura**

					analítico	analítico	
		sintético	sintético	sintético	palabras	analítico	sintético
		silábico	fónico	alfabético	normales	global	mixto
Agrado hacia la asignatura que enseño	Pearson	,183	-,281	,093	,192	-,025	,275
	sig.	,147	,051	,297	,134	,444	,055
	N	35	35	35	35	35	35
Ansiedad sobre la asignatura que enseño	Pearson	,177	-,273	,137	,233	,130	,147
	sig.	,154	,057	,217	,089	,229	,200
	N	35	35	35	35	35	35
Seguridad en habilidades de la asignatura que enseño	Pearson	,136	-,137	,099	,096	-,005	,180
	sig.	,218	,216	,285	,292	,489	,150
	N	35	35	35	35	35	35

**Fuente:**elaboración propia.

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

\*\*. La correlación es significante al nivel 0,01 (unilateral).

Respecto a la correlación entre las actitudes hacia la asignatura de la lectura y el conocimiento en la enseñanza de la lectura, no existe una relación significativa entre estas variables como se logra vislumbrar en la tabla 8.

**Tabla 9. Relación entre la visión y conocimiento que tienen los docentes en torno a la lectura**

			analítico sintético silábico	sintético fónico	sintético alfabético	analítico palabras normales	analítico global	analítico sintético mixto
visión platónica	Pearson	-,133	-,280	-,156	,058	,121	-,016	
	Sig.	,222	,051	,186	,369	,244	,465	
	N	35	35	35	35	35	35	
visión instrumental	Pearson	-,160	-,071	-,124	-,178	,045	,122	
	Sig.	,180	,342	,238	,153	,398	,243	
	N	35	35	35	35	35	35	
Visión de resolución de problemas	de Pearson	-,197	-,073	-,105	-,314*	-,161	,265	
	Sig.	,129	,339	,274	,033	,178	,062	
	N	35	35	35	35	35	35	

**Fuente:** elaboración propia.

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (unilateral).

a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

\*\*. La correlación es significante al nivel 0,01 (unilateral).

No obstante, se observa en la correlación establecida entre visiones en torno a la lectura y los conocimientos en la enseñanza, que existe una relación significativa y negativa entre las variables visión de resolución de problemas y el conocimiento analítico de palabras normales tal como se logra apreciar en la tabla 9.

## **Conclusiones**

Se puede concluir entonces, que las creencias de los docentes tienen un componente afectivo y cognitivo. El afectivo reflejado en las actitudes positivas hacia la lectura y su enseñanza y el componente cognitivo expresado en las visiones hacia la asignatura, su enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, los docentes tienen una visión en torno a la lectura más positiva hacia la resolución de problemas y la visión instrumental, ya que las medias de estas categorías son significativamente más altas que las de la visión platónica, y una visión más positiva hacia la enseñanza de la lectura mediante la resolución de problema y el currículo diseñado por el profesor, puesto que las medias de estas categorías son significativamente más altas respecto a las de habilidades básicas, currículo basado en texto guía y enseñanza por descubrimiento.

En torno a los métodos estimulantes, los docentes tienen una visión positiva sobre la visión constructivista del aprendizaje, el rol de los errores en el aprendizaje, la visión de elección y autonomía del aprendizaje, visión del aprendizaje cooperativo, y la visión del aprendizaje de la asignatura, las cuales son significativamente diferentes de la visión del aprendizaje memorístico. El predominio de los métodos estimulantes deja entrever que el docente busca diversas alternativas para tener éxito en el proceso lector y considera importante el uso variado de estrategias en la enseñanza de la lectura.

De igual modo, los docentes que poseen claridad sobre el concepto de lenguaje conservan claridad en el concepto de lectura. No obstante, el conocimiento del contenido de la materia es un aspecto esencial para la enseñanza. Esto implica, que la falta de conocimiento en el contenido que enseña el docente afecta el aprendizaje en los estudiantes. Pues, “no se podrá esperar un nivel aceptable de conocimientos en los estudiantes, cuando el docente no posee un conocimiento amplio de la materia que imparte” (Murillo, 2001).

Los docentes de primer grado tienen conocimiento sobre los métodos de enseñanza en lectura: sintético silábico, sintético fonético, sintético alfabético, analítico de palabras normales, analítico global y analítico sintético (mixto). Estos conocimientos son iguales en todas las categorías, puesto que no se

## *Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la Lectura.*

encontró diferencias significativas entre ellas, ubicándose por debajo de (.5), en una escala que va de 0 a 1, es decir, que estos conocimientos se encuentran por debajo de la mediana.

Las creencias se diferencian del conocimiento en que estas son más afectivas, subjetivas y discutibles que el conocimiento. Mientras que el conocimiento se somete a criterios, cánones de evidencia discutibles. “Las creencias del docente se justifican o mantienen en menudo por razones que no satisfacen a aquellos criterios o siguen a aquellos cánones y, por lo tanto, están más abiertas a debate” (Grossman y otros, 2005).

### **Referencias Bibliográficas**

- Acosta, Rosa. (2007). La Enseñanza de la Lectura y Escritura en Primer Grado de Primaria. Extraído de: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Ense%C3%B1anzaLecturaEscritura.pdf> Consulta: 13/08/16.
- Amaya, Jaime. (2006). **El Docente del Lenguaje**. Editorial Limusa. Colombia.
- Aranda, Gilberto. (2003). Reflexiones para la Renovación de las Prácticas de Enseñanza de la Lectura y la Escritura. Extraído de: [http://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_2526/publgilb.htm](http://www.uv.mx/cpue/colped/N_2526/publgilb.htm) Consulta: 13/08/16.
- Bethencourt, José y Mejía, Gladys. (2004). **Creencias de los Profesores sobre la Enseñanza de la Lectura y la Aritmética y la Relación con el Rendimiento**. Doctorado en Psicología Educativa. Universidad de la Laguna. España.
- Bondar, Sandra y Corral, Nilda. (2005). Concepciones de los profesores en torno a la evaluación pedagógica. Extraído de: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2005/9-Educacion/D-012.pdf> Consulta: 11/04/16.
- Cifuentes, Wilson. Palacios, Juan. Pinzón, Wilson. Prieto, Jorge y Quintero, Luz Dary. (2009). La lectoescritura: Aproximación a una propuesta metodológica en el desarrollo de las propuestas discursivas del estudiante adulto. En la lectura y escritura como procesos transversales en la escuela. Extraído de [http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lectura\\_y\\_escritura\\_como\\_procesos\\_transversales.pdf](http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/10-Lectura_y_escritura_como_procesos_transversales.pdf) Consulta: 13/08/15.

- Conde, Mabel.y Medina, Alejandra. (2000). **Taller de lenguaje 2: un programa integrado para el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas.** Amazon.com. España.
- Diez, Antonio. (2011). Creencia y Delirio.**Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría.** Volumen 31, número 109. España. (Pp. 1-21).
- El País.(2015). 7778 niños desertan en Colombia, dice Min educación. El País en línea. Publicado el 17 de julio de 2015. España.
- Escudero, Dinazar. Carrillo, José. Flórez, Eric. Climent, Nuria. Contreras, Luis.y Montes, Miguel. (2015). El Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas detectado en la resolución de problemas de las cuerdas.**Universidad de los Andes.** Volumen 10, número 1, Colombia.
- Flórez, Rita. Restrepo, María.ySchwanenflugel, Paula. (2007). **Alfabetismo emergente. Investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura.** Amazon.com. Colombia.
- Fuentes, Luz.y Payares, Hilda. (2009). **Creencias y conocimientos de los docentes en la enseñanza de la lectura en grado inicial.**Maestría en educación. Universidad del Norte. Colombia.
- García, Luis. Azcarate, Carmen.y Moreno, Mar. (2006). Creencias, Concepciones y Conocimiento Profesional de Profesores que Enseñan Cálculo Diferencial a Estudiantes de Ciencias Económicas.**Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa.** Volumen 9,número 1. México. (Pp.4-33)
- Grossman, Pamela. Wilson, Suzzane. Shulman, Lee. (2005). Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching.**Revista de currículo y formación del profesorado.** Volumen 9, número 2.Estados Unidos.(Pp. 1-26).
- Hare, Addie. (1999). **Revealing what Urban Early Childhood Teachers Think about Mathematics and how they teach it: Implications for Practice.** University of North Texas. EstadosUnidos.
- López, Sandra. Noriega, Humberto.yOspino, Augusto. (2007). **El Efecto del Programa de Formación de Docentes Enseñando a Pensar, en el Conocimiento del Contenido Pedagógico y la Práctica en la Enseñanza**

**de la Geometría a través de la Resolución de Problemas.** Universidad del Norte. Colombia.

Macotela, Silvia. Flores, Rosa. y Seda, Ileana. (2001). Las creencias de docentes Mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro. **Revista Iberoamericana de Educación, De los lectores.**

Marcelo, Carlos. y Vaillant, Denise. (2015). **El A, B, C y D de la formación docente.** Editorial Narcea S.A. España.

Ministerio de Educación Nacional (1998). **Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.** Editorial Magisterio. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos de Calidad para las licenciaturas en educación. Extraído de: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357233\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-357233_recurso_1.pdf) Consulta: 12/02/16.

Ministerio de Educación Nacional (2013). Documento Guía-Evaluación de competencias. Extraído de: [http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articulos-328355\\_archivo\\_pdf\\_3\\_Basica Primaria.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/proyectos/1737/articulos-328355_archivo_pdf_3_Basica Primaria.pdf) Consulta: 12/02/16.

Murillo, Manuel. (2001). Repercusiones que se pueden producir al asignar un docente que no domine los contenidos de la materia en el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. Extraído de: <http://semana.mat.uson.mx/MemoriasXVII/XII/Murillo%20Cruz.pdf> Consulta: 12/07/15.

Rodríguez, María Luz. (2011). La Teoría del Aprendizaje Significativo: Una teoría aplicable a la escuela. **Revista electrónica de Investigación e Innovación Educativa y Socioeducativa.** Volumen 3, número 1. España. (Pp. 29-50).

Stenhouse, Lawrence. (1998). **La investigación como base de la enseñanza.** Editorial Morata. España.

Torres, Rosa María. (1999). Dime como te relacionas con el lenguaje y te diré como enseñas. **4º Congreso Colombiano y 5º Latinoamericano de Lectura y Escritura.** Agosto, Colombia.

Vila, Antoni. y Callejo, María Luz. (2005). **Matemática para Aprender a Pensar.** Editorial Narcea, S.A. España.

*Luz Fuentes, Nelsy Calderin, y Análida Pérez,*  
*Vol. 19, No.2 (2017). 343 – 365.*

Villalón, Malva (2008). **Alfabetización inicial claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida.** Ediciones Universidad Católica de Chile. Chile.