

Teorías implícitas docentes sobre la alfabetización inicial

Implicit Theories of Teachers about Initial Literacy

Martha Tenorio-Villanueva¹

RESUMEN

Este artículo da cuenta de una investigación que busca indagar en las teorías implícitas de los/as profesores/as sobre la alfabetización inicial. Para ello se considera necesario realizar una doble conceptualización: en primer lugar, comprender las concepciones que tienen los/as profesores/as sobre los procesos referidos a la enseñanza y aprendizaje que, de manera inconsciente, permean sus prácticas en el aula y, en segundo lugar, conocer las perspectivas contemporáneas que estudian la alfabetización inicial, como la conciencia fonológica, la psicogénesis de la lengua escrita, el lenguaje integral y las prácticas sociales del lenguaje.

Palabras claves: teorías implícitas; concepciones docentes; lectura; escritura; educación inicial.

ABSTRACT

This article gives an account of a research that seeks to understand the implicit theories of teachers about initial literacy. For this, a double conceptualization was carried out: firstly, to understand the conceptions that teachers have about the processes related to teaching and learning that, unconsciously, permeate their practices in the classroom and, secondly, to know the contemporary perspectives that study initial literacy, such as phonological awareness, the psychogenesis of the written language, the integral language and the social practices of the language.

Keywords: *Implicit theories; teacher's conceptions; reading; writing; initial education.*

¹ Doctoranda, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Tlaxcala, México; Maestra en Educación, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México; ivonntenorio@outlook.com; <https://orcid.org/0000-0001-8327-1807>.

Uno de los retos que enfrentan los/as docentes consiste en la creación de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula que permitan desarrollar en el alumnado capacidades para el aprendizaje de temas diversos. Este es el caso de los/as profesores/as de educación inicial que tienen el desafío de propiciar los primeros acercamientos a la lectura y escritura, lo cual incluye, de acuerdo con la Secretaría de Educación Parvularia, “desarrollar interés y gusto por la lectura, usar diversos tipos de texto e identificar para qué sirven; iniciarse en la práctica de la escritura y reconocer algunas propiedades del sistema de escritura” (2017, p.188). Iniciar un proceso de alfabetización inicial, entonces, requiere que los/as profesores/as pongan en práctica teorías y métodos de educación para propiciar los primeros acercamientos a la lectura y escritura que han sido parte de su formación inicial y que, seguramente, seguirán reforzando en su educación continua a través de cursos y programas formativos.

La Secretaría de Educación Parvularia plantea que “el lenguaje se adquiere y educa en la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación” (2017, p.181). Esto significa que el o la docente tiene la responsabilidad de crear situaciones de lectura y escritura que permitan al alumnado reconocer que la lectura y escritura son fundamentales en la vida cotidiana de las personas.

De acuerdo con Pozo *et al.* (2006), existen diversos enfoques que estudian las concepciones de docentes y estudiantes en torno a la enseñanza y el aprendizaje, tales como la “metacognición, la teoría de la mente, creencias epistemológicas, fenomenografía, teorías implícitas, perfil del docente y análisis de la práctica” (p.74). La investigación que se presenta en este artículo se concentra en el enfoque de las teorías implícitas de los y las docentes.

“Los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas”, sostienen Pozo *et al.* (2006, p.137). Aun cuando los/as profesores/as conocen y expresan verbalmente una teoría educativa o método de enseñanza, subyacen en ellos/as teorías implícitas que suelen determinar sus acciones pedagógicas. Incluso cuando son capaces de explicitar de manera clara un posicionamiento teórico, este puede verse opacado en la ejecución de sus clases.

Revisar los elementos teóricos respecto de las teorías implícitas docentes y la enseñanza de la lectura y escritura en educación preescolar ofrece un punto de partida para investigar qué sucede con los/as educadores/as iniciales cuando enseñan a leer y escribir. Asimismo, sirve como punto de referencia para la reflexión de las educadoras y los educadores que deseen mejorar su práctica en el aula.

Teorías implícitas

Para Marrero (1993) las teorías implícitas “son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica docente. Son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (p.245). Los y las docentes construyen sus propias teorías respecto a las formas idóneas de enseñar a sus estudiantes a partir de las teorías educativas abordadas en su formación inicial y en su práctica docente, y de las experiencias más significativas en las que determinadas situaciones han funcionado en contextos muy particulares de enseñanza.

Por su parte, Rodrigo (1994) considera que las teorías implícitas “son como una especie de gafas que lleváramos puestas sin darnos cuenta y que nos hacen percibir la realidad de una determinada manera” (p.38). De acuerdo con este autor, referirnos a las teorías implícitas conlleva reflexionar respecto a la manera en que cada docente se posiciona según su postura teórica, sus concepciones y sus experiencias acumuladas a lo largo de su preparación profesional y la práctica docente. De este modo, cada profesor/a puede realizar diferentes interpretaciones según sus concepciones implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

Pozo *et al.* (2006) señalan que las teorías implícitas son “antes que nada una herencia cultural, un producto de la forma en que en nuestra tradición cultural (o en cualquier otra) se organizan las actividades de aprendizaje y enseñanza, o más en general de educación y transmisión del conocimiento” (p.41). Concurren a la formación de las teorías implícitas todas aquellas costumbres y tradiciones vistas y heredadas de generación en generación, no solo en las familias y en la sociedad en general, sino en la práctica docente ejercida tras varias generaciones de profesores/as que esperan enseñar de la misma manera en que a ellos/as les

enseñaron. Sin embargo, mantener dichas teorías implícitas respecto a la enseñanza puede tener implicaciones que no son las más idóneas para trabajar con el alumnado, pues este posee necesidades y formas de aprendizaje diversas que podrían no estar contempladas en las teorías implícitas de los/as docentes.

Se podría pensar que las representaciones que cada ser humano ha ido acumulando a lo largo de su vida, y que permiten la realización de actividades para satisfacer las necesidades de la vida cotidiana, reúnen las condiciones necesarias para considerarse como teorías implícitas. Sin embargo, estas últimas “son representaciones organizadas por ciertos principios que les dan cohesión y organización, y por tanto su cambio implica cambiar esos principios o supuestos en los que se basan” (Pozo *et al.*, 2006, p.162). Así, las teorías implícitas requieren una doble consideración: su naturaleza teórica demanda el cumplimiento de determinados principios y su naturaleza implícita precisa incluir aprendizajes adquiridos de manera natural e intuitiva, incluso sin saber cómo es que estos se han vuelto parte del conocimiento de cada persona.

Gopnik y Meltzoff (1997) identifican cuatro características que distinguen a una teoría:

1. Abstracción: las teorías no son entes objetivables en el mundo, de ahí su carácter de abstracto.
2. Coherencia: las representaciones que pertenecen a una teoría deben mantener conexiones entre sí.
3. Causalidad: las representaciones deben permitir explicar las regularidades del mundo.
4. Compromiso ontológico: es necesario otorgar un orden ontológico y una revisión de la teoría.

Las representaciones que cumplen con estos principios reúnen las condiciones para formar una teoría. Gopnik y Meltzoff (1997) señalan que existe una diferencia entre las representaciones que conforman una teoría específica y los esquemas que, si bien sirven para organizar y orientar la actuación en un determinado escenario, no cumplen con los cuatro principios que les otorgan el título de teoría.

Pérez *et al.* (2001) y Martín *et al.* (2014) reconocen la existencia de tres teorías implícitas: directas, interpretativas y constructivas. Cuando un/a docente devela en sus acciones un mayor número de rasgos caracterizadores de una de esas teorías, significa que mantiene arraigadas en su ser determinadas creencias que determinan sus prácticas dentro del aula, aun cuando su discurso diga lo contrario. Como señalan Pérez *et al.* (2001) “las fronteras entre los tres tipos de teoría quedarían delimitadas por los supuestos ontológicos, epistemológicos y conceptuales subyacentes” (p.5).

Pozo (2014) postula en sus investigaciones la existencia de una pluralidad representativa, pues menciona que un/a docente puede mantener en sí mismo/a una combinación de pensamientos que a su vez forjan un “perfil de concepciones” (p.216).

Teoría directa

De acuerdo con Pérez *et al.* (2001) y Martín *et al.* (2014), la teoría directa es considerada como la teoría más básica debido a que se fundamenta epistemológicamente en un realismo ingenuo, el cual sostiene que solo puede considerarse como aprendizaje el reflejo de la realidad, es decir, la reproducción fiel de lo que se ha enseñado. De acuerdo con la teoría directa, el/la estudiante que sea capaz de reproducir fielmente el conocimiento presentado se reconoce como un/a estudiante que demuestra su aprendizaje: se entiende que la exacta reproducción de resultados o conductas garantizan aprendizaje. En esta teoría resulta innecesario atravesar un proceso psicológico, pues se postula que al exponer al estudiantado al objeto de conocimiento este lo adquirirá de forma inmediata. La teoría directa sostiene un carácter dualista respecto al conocimiento, puesto que este se considera verdadero cuando representa una realidad idéntica y falso cuando está lejos de esa representación.

El conductismo radical puede ser vinculado a esta teoría pues, dentro de sus supuestos, está el de esperar que el sujeto que aprende sea capaz de apropiarse de la realidad a la que ha sido expuesto y, en caso de no lograrlo, se entiende que es porque no se le han proporcionado los medios adecuados para hacerlo. El sujeto es considerado una pizarra vacía que se tiene que llenar de conocimientos (Pérez *et al.*, 2001).

Subyace en el/la docente la teoría directa cuando tiene la firme convicción de que el/la estudiante que mejor reproduce de forma verbal o escrita el contenido enseñado es quien ha aprendido más. Quien mejor reproduce las anotaciones de el/la profesor/a es considerado/a como fiel reproductor/a de un conocimiento adquirido. En este sentido, se considera que un conocimiento nuevo no reemplaza a los existentes, sino que se agrega de forma que todos estarán siempre disponibles en cualquier situación.

Teoría interpretativa

Dentro de la teoría interpretativa se sigue sosteniendo el realismo, sin embargo, se diferencia de la teoría directa porque toma en cuenta que el sujeto desencadena un proceso psicológico para que pueda existir como resultado el aprendizaje (Martín *et al.*, 2014; Pérez *et al.*, 2001). Epistemológicamente se fundamenta en un realismo interpretativo, ya que considera los procesos realizados por el sujeto (atención, memorización, comprensión, etc.) como un medio para posibilitar el aprendizaje. Es decir, el aprendizaje es entendido como el resultado de los procesos cognitivos que realiza el sujeto que aprende, los cuales requieren de una actividad mental demandante.

Esta teoría mantiene un carácter pluralista sobre el conocimiento, pues reconoce la intervención de diversos procesos psicológicos mediante los cuales se puede procesar la información, sin embargo, sigue subyaciendo la premisa de que la reproducción fiel de la realidad garantiza el aprendizaje por parte del sujeto.

Teoría constructiva

Pérez *et al.* (2001) y Martín *et al.* (2014) sostienen que la teoría constructiva se fundamenta epistemológicamente en el constructivismo, debido a que parte de la base de que el conocimiento se construye en un entorno social, lo cual permite la existencia de saberes múltiples. Es decir, cada sujeto puede construir su conocimiento desde la interpretación que le aporta su contexto, de modo que se deja a un lado la premisa de que el conocimiento debe ser una representación exacta de la realidad. Esta teoría tiene un carácter relativista sobre el

conocimiento, pues acepta la existencia de saberes construidos en diversos contextos y rechaza la idea del conocimiento absoluto. Esto permite que cada individuo construya su propio conocimiento de acuerdo con sus propios procesos cognitivos y tiempos de comprensión.

Cabe mencionar que las teorías implícitas de profesores y profesoras pueden o no ser acordes con su proceder en la enseñanza. Gómez (2008) presenta una “tipología de las creencias pedagógicas de los profesores” (p.9), según la relación que existe entre su pensamiento y sus acciones dentro del aula. Distingue el *isomorfismo acrítico*, el cual se presenta cuando existe una relación total entre creencias y acciones; el *isomorfismo crítico*, que ocurre cuando existe una relación total, pero el/la docente muestra inconformidad con su quehacer educativo; y, finalmente, la *incongruencia*, que se presenta cuando existe una brecha entre las concepciones docentes y las prácticas en el aula, sin encajar las unas con las otras.

De acuerdo con las investigaciones de Pozo *et al.* (2006), se puede “admitir la convivencia de distintos tipos de teorías en un mismo profesor” (p.254), en especial de la teoría directa y la teoría interpretativa cuando se seleccionan contenidos para desarrollar capacidades que permitan el aprendizaje, sin perseguir su mero almacenamiento. Asimismo, puede ocurrir que los/as profesores/as elijan la teoría directa para resolver situaciones poco intuitivas y seleccionen una teoría más elaborada -como la constructiva- para resolver otras situaciones en su práctica educativa.

Para conocer las teorías implícitas de los y las docentes, en algunas investigaciones ha sido utilizado el *cuestionario de dilemas* construido por Pozo *et al.* (2006), el cual se caracteriza por ser un instrumento constituido por dilemas y opciones que dan respuesta a las situaciones prácticas conflictivas a las que el/la profesor/a se enfrenta cotidianamente en el aula (Cossío y Hernández, 2016; Boatto *et al.*, 2011). A partir de la aplicación del cuestionario es posible conocer cómo el/la docente solucionaría determinadas situaciones que requieren de la toma de decisiones y que involucran su criterio pedagógico y ético como profesional de la educación.

Enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura

De acuerdo con las investigaciones contemporáneas, la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura se abordan, desde los estudios psicológicos, a través de la perspectiva cognitiva y constructivista del lenguaje. Por otra parte, los estudios sociales adoptan la perspectiva sociocultural del lenguaje.

Desde la perspectiva de la conciencia fonológica, el aprendizaje del lenguaje es un proceso complejo, entendido como la capacidad desarrollada para desagregar el lenguaje en sus elementos más simples, lo cual implica el perfeccionamiento de habilidades de conciencia fonológica (Defior *et al.*, 2008). La conciencia fonológica involucra la correspondencia entre sonido y letra, así como la capacidad para analizar, descomponer e identificar palabras, sílabas y fonemas en forma paulatina (Núñez y Sancho, 2014).

Autores como Domínguez (1996) priorizan el aprendizaje del código alfabético por considerar que su identificación es fundamental para comenzar con los procesos de lectura y escritura. Domínguez (1996) y Signorini (1998) distinguen tres tipos de correlación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura y escritura. En el primer tipo, el desarrollo de la conciencia fonológica es un prerequisite para empezar a leer y escribir; en el segundo, aprender a leer y escribir desarrolla la conciencia fonológica como consecuencia; y en el tercero, se puntualiza la existencia de una correlación bidireccional.

Por su parte Fumagalli *et al.*, (2014) consideran que la conciencia fonológica es una pieza fundamental para que el alumnado pueda comenzar a aprender lectura y escritura, puesto que la entienden como una habilidad que niños y niñas deben desarrollar para reconocer las unidades mínimas del lenguaje.

Dentro de la perspectiva constructivista, se encuentran los estudios psicogenéticos de la lengua escrita iniciados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1981). Las autoras afirman que aprender a leer y escribir no debe reducirse a un resultado propio de la educación formal, sino que debe considerarse como un objeto cultural, pues se lee y escribe para la vida. Leer y escribir son procesos que se inician de manera natural desde antes de ingresar a los años de escolarización. Dicha perspectiva psicogenética asume que el aprendizaje de la lectura y la escritura es el resultado de la apropiación paulatina de las características del sistema

convencional de escritura, a través de la exposición constante a eventos sociales en los que se lee y se escribe. El adulto es quien tiene la responsabilidad de crear y exponer al niño o niña a espacios sociales que lo/a reconozcan como lector/a y escritor/a antes de serlo de manera convencional (Ferreiro y Teberosky, 1981).

Tradicionalmente se considera que primero se debe aprender el alfabeto para después iniciar la escritura de forma correcta, sin embargo, la psicogénesis de la lengua escrita presenta tres criterios que consideran los/as niños/as cuando desarrollan hipótesis respecto a cómo se lee y se escribe (Teberosky, 1984; Ferreiro, 1991a). El primer criterio diferencia aspectos figurativos y aspectos no figurativos, es decir, descarta los dibujos de las letras o los números. El segundo criterio considera que una palabra, para ser leída, debe contar con una cantidad mínima de caracteres, debiendo conformarse por lo menos de tres letras. Finalmente, el tercer criterio responde a la *variedad interna de caracteres*, donde no deben existir letras repetidas para que una palabra pueda ser leída (Ferreiro y Teberosky, 1981; Ferreiro, 2006). Cabe mencionar que existen indicios para pensar que este último criterio no se encuentra correlacionado con las experiencias sucedidas en su ambiente (Ferreiro, 1991b).

De acuerdo con Ferreiro (1983), los y las docentes atesoran determinadas suposiciones implícitas que responden a la idea de mantener el control del aprendizaje del estudiantado, a través de métodos de enseñanza que establecen procedimientos progresivos, esperando que todos/as los/as niños/as manifiesten un mismo nivel de aprendizaje. Sin embargo, la investigación psicogenética considera relevante tener en cuenta la individualidad cognitiva del niño que se encuentra reconociendo y comprendiendo un sistema convencional de escritura.

Dentro del enfoque integral, en su texto *El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicaciones para la escuela*, Goodman (2004) revela que la raíz de la lectura y la escritura se encuentra precisamente en la cultura alfabetizadora de cada niño/a, es decir, cada familia está permeada en determinado grado, unas más que otras, por actividades cotidianas que utilizan tanto la lectura como la escritura. Por ejemplo, necesitar llegar a un determinado lugar requiere realizar actividades de escritura, como escribir la dirección del sitio, pero también actividades de lectura como leer letreros, señalamientos o nombres de las calles. En la medida en que se realicen actividades de lectura y escritura con

funciones sociales reales y útiles para la vida, mayor será el impacto positivo en el/la niño/a, quien podrá reconocer y adoptar la lectura y la escritura como actividades interesantes para su vida, dentro y fuera de la escuela.

El lenguaje integral supone que el lenguaje oral, la lectura y la escritura son procesos que convergen para nutrirse a sí mismos, es decir, deben concebirse estos tres sistemas como una unidad. Sin embargo, generalmente estos procesos suelen abordarse por separado, como si uno entorpeciera al otro y viceversa. Goodman (2004) retoma las investigaciones de Emilia Ferreiro para analizar los periodos evolutivos de lectura y escritura en casos específicos de niños/as que se inician en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, siendo que el autor otorga la misma importancia a los tres procesos para lograr un lenguaje integral.

El autor propone que los/as niños/as aprendan a leer mientras aprenden sobre distintas temáticas interesantes, en lugar de presionarlos/as a aprender a leer en un primer momento para que posteriormente, gracias a ese aprendizaje, estén en condiciones de aprender sobre algunas temáticas de interés. Dado que el lenguaje oral y el lenguaje escrito comparten gramática y significado, es necesario abordar los tres sistemas del lenguaje para tener éxito en el aprendizaje y refuerzo permanente de la lengua oral, la lectura y la escritura.

De acuerdo con la perspectiva sociocultural, Cassany *et al.* (2003) consideran que aprender a leer y escribir requiere ir más allá de conseguir la habilidad para descifrar el código alfabético de forma individual. La alfabetización funcional precisa que cada individuo sea capaz de comunicarse para interactuar socialmente y realizar actividades en beneficio de su economía, salud y demás bienestar personal, familiar y comunitario.

Se señala también la existencia de dos formas de introducir a los/as niños/as en la enseñanza de la lectura. La primera se encuentra basada en el adiestramiento del código alfabético y la segunda está enfocada en la construcción con sentido, esto es, ir más allá del descifrado y comprender la lectura. Para el primer caso, la enseñanza se encuentra centrada en lograr que el/la niño/a aprenda las correspondencias entre grafemas y fonemas, enfatizando la segmentación, repetición y memorización de sílabas, para entonces aprender a descifrar el código alfabético, evaluando la rapidez y precisión de lo leído. Para el segundo caso, la enseñanza focaliza el proceso cognitivo de forma individual, por lo que el/la docente

propicia los primeros acercamientos a la lectura considerando al/la niño/a como un/a lector/a en todo momento, de modo de permitirle el desarrollo de hipótesis respecto a cómo se construye el lenguaje escrito (Cassany *et al.*, 2003).

Tebaldi (2012), por su parte, considera que el uso cotidiano del lenguaje en su forma verbalizada favorece la comunicación y la interacción social para el beneficio y satisfacción de necesidades personales y de la comunidad; por ello la importancia de que los/as docentes propicien actividades en las que la lectura y escritura sean abordadas de manera natural y constante, en el aula y en la casa.

Resulta de gran importancia conocer las diversas perspectivas contemporáneas que abordan la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura con niños/as preescolares, de modo que se puedan identificar las características correspondientes a alguna de las teorías implícitas.

Reflexiones finales

Indagar en las teorías implícitas de los/as profesores/as de educación inicial permite entender que en su práctica cotidiana emergen concepciones implícitas que determinan cómo se debe efectuar el proceso de enseñanza de la alfabetización inicial. Cada profesor/a personaliza el camino a seguir y es entonces cuando emergen las creencias, tradiciones, experiencias y bagajes culturales que orientan el proceso. El/la profesor/a considera los anteriores aspectos de manera inconsciente, implícita, puesto que planifica, selecciona contenidos y diseña actividades de enseñanza-aprendizaje bajo los principios de una teoría educativa plasmada en el currículum.

Hacer consciente a el o la docente de las teorías implícitas que subyacen en sus acciones en el aula, le permite reflexionar si verdaderamente quiere desarrollar su práctica de enseñanza en base a ciertas concepciones teóricas. La revisión documental sobre las teorías implícitas posibilita pensar que:

- Son los pensamientos y creencias los que determinan las acciones de el o la docente ante los retos que enfrenta en su labor de enseñanza, de modo que estas acciones emergen de forma natural.
- Cada profesor/a mantiene teorías implícitas forjadas en base a sus creencias, cultura, experiencias, historia personal, etcétera, por lo tanto, estas son parte de su ser y no es fácil renunciar a ellas.
- Si un/a profesor/a se hace consciente de las teorías implícitas que operan en su forma de enseñanza, es posible que, a partir de reconocer sus aciertos y áreas de oportunidad, pueda mejorar sus prácticas educativas.
- Mediante la aplicación del *cuestionario de dilemas* es posible conocer el pensamiento del profesor y las teorías implícitas por las que tiene inclinación en su quehacer pedagógico, siendo posible que sus creencias pedagógicas estén conformadas por dos teorías implícitas.

Con respecto a la revisión documental sobre la alfabetización inicial, se puede señalar:

- En las investigaciones contemporáneas, la enseñanza de la lectura y la escritura es abordada desde estudios psicológicos y sociales, los cuales dan cuenta de perspectivas como la conciencia fonológica, el lenguaje integral, la psicogénesis de la lengua escrita y la perspectiva sociocultural del lenguaje.
- La perspectiva de la conciencia fonológica prioriza la segmentación del lenguaje en sus unidades mínimas para permitir el reconocimiento y memorización de los fonemas, dando paso después a la comprensión lectora y la producción de textos escritos.
- La perspectiva del lenguaje integral propone incluir los tres sistemas del lenguaje, lectura, escritura y oral, en una misma unidad de trabajo, pues se conciben como un todo y por ningún motivo deben trabajarse de forma aislada ni debe otorgarse un grado de importancia mayor a uno u otro.
- La perspectiva de la psicogénesis de la lengua escrita considera y prioriza el desarrollo cognitivo individual como un proceso paulatino de construcción y

apropiación de las convencionalidades del sistema de escritura, en el que la persona adulta tiene la responsabilidad de propiciar entornos donde la lectura y escritura sean actividades diarias y presentadas de forma natural.

- La perspectiva sociocultural del lenguaje reconoce la importancia de los espacios públicos y privados, donde las prácticas sociales del lenguaje han de involucrar a los/as niños/as en el desarrollo de actividades de lectura y escritura, con un propósito funcional para la vida cotidiana y no solamente para la escuela.

Conocer las perspectivas desde las que se estudia la alfabetización inicial permite a los/as educadores/as reconocer las diferentes maneras de abordar un mismo conocimiento e identificar las perspectivas desde las que es posible encarar el proceso de enseñar a leer y escribir a los/as preescolares. Ello servirá como punto de partida para establecer una correlación entre las perspectivas de lectura y escritura adoptadas y las teorías implícitas, ya sean directas, interpretativas o constructivas. Finalmente, identificar las teorías implícitas docentes permite que el/la profesor/a sea consciente de la manera en la que concibe la enseñanza de la alfabetización inicial, creando una oportunidad para valorar su desempeño y reflexionar respecto a sus prácticas y la manera de mejorarlas.

Referencias

- Boatto, Y. E., Vélez, G. M. y Bono, A. I. (2011). Construcción de un cuestionario de dilemas para indagar las concepciones sobre el aprendizaje a partir de la lectura en ingresantes universitarios. *Summa Psicológica UST*, 8(1), 13-20.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua* (9ª ed.). Graó.

- Cossío, G. y Hernández, R. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(71), 1135-1164.
- Defior, S., Serrano, F. y Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. En E. Diez Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación* (pp. 339-347). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Domínguez, A. (1996). Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 19(76), 83-96.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 2(1), 1-10.
- Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 4(2), 1-15.
- Ferreiro, E. (1991a). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. En Y. Goodman (Ed.), *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano* (pp. 21-35).
- Ferreiro, E. (1991b). Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 12(01), 1-4.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52.
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., Borzone, A. M., y Jaichenco, V. (2014). Incidencia del tipo de unidad y la complejidad silábica en una tarea de conciencia fonológica. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32(60), 35-55.
- Gómez, L. (2008). Las teorías implícitas de los profesores/as y sus acciones en el aula. *Revista Electrónica Sinéctica*, (30), 1-14.

- Gopnik, A. y Meltzoff, A. (1997). *Words, thoughts, and theories*. MIT Press.
- Goodman, Y. (2004). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, 1-10.
- Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza. En M. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.), *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 243-276). Visor.
- Martín, E., Pozo, J. I., Mateos, M., Martín, A. y Pérez, M. P. (2014). Concepciones de enseñanza y aprendizaje de profesores/as de infantil, primaria y secundaria y la relación con las variables educativas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 211-221.
- Núñez, M. y Sancho, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, (18), 72-92.
- Pérez, E., Mateos, M., Pozo, J. y Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Estudios de psicología*, 22(2), 155-173.
- Pozo, J., Scheuer, N., Pérez, M., Mateos, M., Martín, E., y De La Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores/as y alumnos*. Graó.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social* (pp. 26-41). Síntesis.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Tebaldi, N. (2012). La enseñanza de lengua(s) bajo la perspectiva de la práctica social del

lenguaje. *Gramma*, 23(49), 167-182.

Teberosky, A. (1984). La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 15(04), 1-13.