

CONCEPCIONES DE LECTURA Y EL CAMBIO DE CONCEPCIÓN POR LA PARTICIPACIÓN EN UN PROGRAMA DE LECTURA¹

Soraya Castaño Galeano²
Jaime Castro Martínez³

Resumen

El objetivo de esta investigación fue describir las concepciones de lectura de cuatro maestras de preescolar y el cambio que tales concepciones han sufrido después de participar en un proyecto de biblioteca (PB) en el jardín infantil donde trabajan. El acercamiento se ha hecho a través de un análisis de tipo cualitativo, para lo cual se seleccionaron estrategias que posibilitaran el análisis descriptivo-interpretativo de la historia de las docentes como lectoras. Se encontró como resultado que sus concepciones están caracterizadas principalmente por la funcionalidad de la lectura o porque ésta se dé en un espacio placentero y constructor de identidad; cuando tales concepciones no son suficientes para explicar el contexto, sufren cambios. La forma como cada maestra concibe la lectura y sus paulatinos cambios han hecho posible acompañarlas más claramente en su proceso de lectoras, tanto en las aulas como fuera de ellas.

Palabras clave: Concepciones de lectura, Cambio de concepción de lectura, Proyecto de Biblioteca.

Fecha de recepción: Agosto 27 de 2012

Fecha de aprobación: Septiembre 10 de 2012

CONCEPTIONS OF READING AND CHANGING CONCEPTION FOR PARTICIPATING IN A READING PROGRAM

Abstract

The objective of this research was to describe the conceptions on reading of four preschool teachers and the change that such views have suffered after participating in a library project (LP) in the kindergarten school where they work. The approach was carried out through a qualitative analysis, for which strategies were selected that would enable descriptive-interpretative analysis of the teachers' history as readers. Results show that their conceptions are characterized primarily by the functionality of reading or because it takes place in a pleasant and identity builder space; when such concepts are not sufficient to explain

¹ El presente producto ha sido elaborado gracias a la colaboración del proyecto financiado por la Fundación Politécnico Gran Colombiano Institución Universitaria, contrato de investigación 2012-FCS-CCN-TC-116.

² Psicóloga, Universidad del Valle, Cali (Colombia). sorayacas@gmail.com

³ Psicólogo, Docente Programa de Psicología, Coordinador de Investigación Facultad de Ciencias Sociales, Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, Bogotá (Colombia). jcastrom@poli.edu.co

the context, changes occur. The way each teacher conceives reading and its gradual changes has allowed the provision of a clearer accompaniment in their reading process, both inside and outside the classroom.

Key words: Conceptions of reading, changes in conception of reading, library project

CONCEPÇÕES DE LEITURA E MUDANDO PROJETO PARA PARTICIPAÇÃO EM UM PROGRAMA DE LECTURA

Resumo

O objetivo deste estudo foi descrever os conceitos de leitura de quatro professores de educação infantil e mudar tais concepções sofreram depois de participar de um projeto de biblioteca (PB) no jardim de infância onde trabalham. A abordagem foi feita através de uma análise qualitativa, que foram selecionados para estratégias que permitam a análise de conteúdo interpretativo do professores de história como leitores. Verificou-se que o seu resultado concepções são caracterizados principalmente pela funcionalidade de leitura ou porque é dada em um espaço agradável e identidade construtor, quando tais conceitos não são suficientes para explicar o contexto, sofrendo mudanças. A forma como cada professor concebe leitura e graduais mudanças tornaram possível acompanhar de forma mais clara no processo de leitura, tanto na sala de aula e fora dela.

Palavras-chave: concepções de leitura, lendo Mudar a concepção do projeto, biblioteca.

Introducción

Estudiar las concepciones de lectura de cuatro maestras de un jardín infantil de la ciudad de Bogotá es el principal objetivo de esta investigación; el otro es describir los cambios de estas concepciones después de participar en un proyecto de lectura llamado Proyecto de Biblioteca (PB), llevado a cabo en el jardín donde trabajan. Las concepciones de lectura de las maestras se han abordado desde su papel en la enseñanza, con la certeza académica de que las concepciones influyen en el actuar de las personas, de que los estudios se interesan por saber de qué manera se forman y pueden modificarse o enriquecerse tales concepciones.

Saber el origen de las concepciones y la forma en que se modifican gracias a la influencia de un programa de intervención permite diseñar con claridad programas que apoyan de manera

certera los procesos vinculados a la lectura, y comprender las razones por las cuales las maestras, actúan y piensan como lo hacen. Los temas que se relacionan en este estudio son las concepciones de lectura en las maestras como un aspecto importante en su construcción como lectoras y los programas de intervención como camino al enriquecimiento en dichas concepciones.

Concepciones

Algunos investigadores como Thompson (1992, citado en da Ponte, 1999) prefieren utilizar el término “concepciones” en lugar del de “creencias” o de cualquier otro relacionado con las representaciones que los individuos tengan de algún fenómeno. Para él, se trata de “una estructura mental general, abarcando creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, y gustos” (p.2). La construcción de las concepciones se lleva a

cabo a través de prácticas culturales, como lo son el juego, la paternidad/maternidad, la profesión, etc., pues es en estos contextos donde las personas impregnan su creencia desde la emoción pura hasta la conceptualización argumentada (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Las características de cada creencia o concepción dependen de la forma como cada persona haya vivido y significado cada evento. De la misma forma J. Bruner afirma que:

“Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación. [...] Según esto, vivimos públicamente mediante significados públicos y mediante procedimientos de interpretación y negociación compartidos” (Bruner, 1991: 13).

De acuerdo con lo anterior, las concepciones están llenas de significados compartidos y son construidas en los diferentes contextos culturales; son negociables y flexibles, emotivas y con un gran porcentaje inconsciente y en la mayoría de ocasiones repercuten en las acciones de sus poseedores y de quienes los rodean.

El estudio de las creencias de los profesores es un tema que tiene notables repercusiones en el ámbito de la escuela por dos razones principalmente. La primera está referida a la relación que guardan con las prácticas y conductas en clase y la segunda con la incidencia en los resultados del aprendizaje, así como el influjo decisivo en la propia visión del estudiante hacia la materia (Yáñez-Mejías, 2001).

MODELOS TRADICIONAL, INTERACTIVO Y TRANSACCIONAL

Después de años de debate sobre lo que es la lectura en los niños, en los maestros, en la enseñanza o en la participación de la vida de cada lector, el concepto parece tomar tres caminos no excluyentes.

Según Violeta Yáñez-Mejías (2001) “las conceptualizaciones más tradicionales sobre la lectura la describen como un proceso perceptivo-visual y motriz. Dentro del mismo carácter simple y restrictivo que supone esa perspectiva goza actualmente de mayor aceptación las definiciones que plantean que la lectura supone fundamentalmente el reconocimiento de las palabras. Desde este acercamiento se considera que una persona sabe leer cuando es capaz de transformar los signos gráficos en significado” (p.87).

De estas concepciones nace el modelo Bottom-up, y Top-down los cuales se basan en la identificación de letras y palabras o en la capacidad interpretativa del lector respectivamente. Estos modelos presentan diversos errores, en la medida en que la realidad de las aulas deja cortas sus explicaciones frente a la lectura. A este respecto, M. Strange aclara por qué ninguno de los dos modelos es suficiente:

“Si la lectura fuera exclusivamente top down sería muy improbable que dos personas leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo nuevo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares [...] la lectura no puede ser exclusivamente bottom up. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado

de un texto. Además no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etc.” (Strange, citado por Solé, 1987: 3).

De esta forma aparecen autores que estudian la lectura desde sus características cognitivas y como proceso con habilidades definidas, sin olvidar el contexto en donde tales habilidades se dan.

La lectura tiene componentes de orden psicológico, emocional y social que se entretajan formando un conglomerado que actúa interactiva e interdependientemente” (Flórez-Castro, 2010: 15, 14).

La parte activa que el lector debe ejercer es descrita por varios autores. Así, por ejemplo, para Solé (2001), la lectura es un proceso coordinado, simultáneo; por eso es necesario que el lector posea algún concepto que le permita relacionar lo que está leyendo con su conocimiento previo. Además, para leer se necesita de un lector activo que indague y corrobore, de modo que también se requiere un maestro que genere los espacios propicios para ello.

CONCEPCIONES DE LECTOR

La concepción de lector está íntimamente relacionada con lo que consideramos por lectura. El interés del presente estudio es describir *la relación que las maestras han establecido con la lectura, estudiar cómo la conciben (concepción de lectura)* y esto no se refiere necesariamente a la relación que tienen con sus concepciones de *enseñanza de lectura*. Por ello, diferenciar entre saber leer y ser lector es como aclarar que aunque las maestras enseñen a leer no necesariamente son lectoras. Al respecto, la investigadora Miralba Correa (s.f) nos dice:

“Empecemos por precisar la diferencia que existe entre saber leer y ser un lector. Quien es lector integra lo escrito en todas las dimensiones de su vida, de la misma manera como ha integrado lo oral. ‘La lectura ha de penetrar en lo profundo de sí mismo hasta el punto que infiltre nuestros procesos de pensamiento y de comunicación y que, al asimilarlo así, no podamos definirnos sin ésta’. Es claro que para llegar a ser lector se requiere un dominio sucesivo de los textos mediante programas de lectura dirigidos y controlados. Afirmación aun más válida si se tiene en cuenta que los textos se emiten para que alguien los actualice, usando para ello diferentes procesos de interpretación”.

Con esta definición de lector como un sujeto que integra lo leído a su vida, nos guiamos en este estudio para analizar los comportamientos y enunciados de las maestras con las categorías surgidas en el análisis. Comprendemos que lo posible de leer no son únicamente las letras.

CAMBIO CONCEPTUAL O CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS

El estudio de los conceptos y sus modificaciones ha sido abordado desde distintas perspectivas. Para Moreira y Greca (2003) plantean que los seres humanos tenemos cuerpos de conocimientos o dominios, y que

“Este conjunto de conocimientos se constituyen en teorías a partir de las cuales los conceptos son explicados. Estas teorías, al organizar los estímulos del mundo exterior, permiten que podamos percibir ciertas cosas como cayendo dentro de su dominio y por lo tanto razonemos

sobre ellas a partir de los principios que regulan el dominio en cuestión. Estas teorías de dominio pueden sufrir modificaciones estructurales a lo largo de la vida, por ejemplo, cuando los conceptos que de ellas emergen resultan inadecuados para la comprensión del mundo, lo que le permite a Carey postular que los conceptos pueden evolucionar o aprenderse a partir de lo que llama *cambio conceptual*" (Moreira y Greca, 2003, p. 304).

Según estos autores, nuestras estructuras cognitivas pueden ser interpretadas como estructuras de concepciones, cada una de ellas llena de significados, aceptados o no, en un cierto contexto, de modo que el "cambio de concepción" sólo sucede a partir del aprendizaje significativo. Para ellos, el cambio conceptual no ocurre como un reemplazo de una concepción por otra en la estructura cognitiva del aprendiz (Moreira y Greca, 2003, p. 305). A medida que ocurre el aprendizaje significativo, la concepción se desarrolla y aumenta; no obstante, los significados ya establecidos no son reemplazados o borrados, ellos pueden quedar cada vez menos utilizados, o no utilizados, pero todavía siguen presentes en la concepción.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROYECTO DE BIBLIOTECA (PB)

La biblioteca es más que un espacio físico en la medida que lo aprendido en ella se extiende a las aulas de clase y hogares de cada niño. El PB comprende sesiones de lectura crítica y lectura emocional. La primera procuraba trabajar los procesos cognitivos involucrados en la lectura, tales como inferencia, formulación de hipótesis y anticipación. Paralelamente, las maestras, la psicóloga y la directora del jardín trabajaban con cada niño de transición en la creación de

una historia personal. La materialización de este paso tomaba seis meses y consta de seis fases: creación de su historia y reinención, escucha su propia historia y corrección, ilustración de la portada, encuadernación, escritura del código, ilustración del contenido. El resultado final es un libro de cada niño que sale del jardín infantil. Se socializan las historias en una tertulia con los padres, maestras, directivos y psicóloga.

La lectura emocional, por su parte, permaneció en el espacio de la biblioteca y era realizada únicamente por la psicóloga. Se construyó con los niños de tal manera que si bien se trabajaban los procesos cognitivos en la lectura, su principal objetivo era generar en los niños discusiones alrededor de las emociones humanas (amor, amistad, tristeza, alegría, pena, soledad,) y temas filosóficos (la muerte, la existencia, las preguntas, las dudas, etc.). Este tipo de lectura generó nuevos espacios en los que se involucraba a los padres con respecto a las reflexiones de sus hijos y al final del año lectivo, el jardín infantil editaba un libro bajo nombres como "El muro de los lamentos" o "Esto pasa cuando leemos". Como dice la investigadora Correa:

La experiencia narrativa no se da solamente en la circulación de relatos orales, en leyendas o mitos, se expresa en textos de todo orden frente a los cuales los sujetos se sitúan, llevándolos al mismo tiempo a asumir posiciones constituyendo lo que Philippe Lejeune llama 'un borrador aproximado constantemente rehecho de la historia de su vida', que no es otra cosa que el proceso de construir una "versión longitudinal" del YO. Todas y cada una de las versiones llegan a serlo gracias a la relación dialógica y a los procesos de negociación, propuestos por los sujetos e implicados en la interacción

con los textos que constituyen el tejido social (Correa, M. s.f).

El PB genera varias inquietudes, principales interrogantes de la investigación: ¿se pueden identificar las concepciones de lectura en las maestras independientemente de la concepción de enseñanza de la lectura?, ¿Se generan cambios en la concepción de lectura después de exponerse a un proyecto que procura apoyar la lectura en el jardín infantil?, ¿Cuál es la influencia del proyecto de biblioteca?

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, con el interés de caracterizar las concepciones sobre la lectura de las maestras de preescolar de un jardín infantil de la ciudad de Bogotá y la modificación en sus concepciones después de permanecer un año en un proyecto de lectura llamado Proyecto de Biblioteca (PB).

PARTICIPANTES

De una población de diez maestras, se trabajó con cuatro de ellas, todas con un promedio de diez años de experiencia en un jardín infantil de Bogotá. Las maestras habían participado desde el inicio del PB y podían dar cuenta de lo que sucedía en su vida laboral y personal en cuanto a la lectura antes y después de la implantación del proyecto.

INSTRUMENTOS

Para esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a las maestras, narraciones escritas por ellas sobre su relación con la lectura y dos observaciones de aula. Las entrevistas se llevaron a cabo a través del registro digital, para lo cual se utilizó una grabadora de audio digital.

Las observaciones de aula se realizaron en un diario de campo.

PROCEDIMIENTO

A continuación se describe cada uno de los procesos que se llevaron a cabo para la investigación:

OBSERVACIONES DE AULA

Durante los primeros meses de trabajo en el jardín infantil en el año 2009, la investigadora hizo las observaciones de aula como una de sus funciones allí. Las primeras observaciones escogidas hacen parte de un banco de observaciones realizadas con anterioridad, las cuales tenían como objetivo registrar las actividades de aula y hacer un seguimiento a la relación de las maestras y los niños en cuanto a la lectura, e intervenir con cada una de ellas en las sesiones de biblioteca y en las reuniones cada 15 días. Sin embargo, para los efectos de esta investigación, sólo se tomó el primer objetivo, a saber, registrar la relación con los niños alrededor de la lectura.

Las observaciones escogidas en 2009 tienen un formato narrativo, al igual que las observaciones posteriores. Estas segundas observaciones se realizaron 18 meses después, y también se encontraban en el marco del trabajo habitual de la investigadora, pero tenían, además, el objetivo de registrar la relación que se establecía en el aula de clase alrededor de la lectura y conseguir un punto de comparación con las observaciones realizadas en 2009.

ENTREVISTAS

Las entrevistas semiestructuradas a cada maestra fueron llevadas a cabo en una sesión de 40 minutos en promedio. Este instrumento de recolección de información se ajusta al objetivo de explorar

las concepciones de lectura de cuatro maestras de preescolar después de haber hecho parte de un proyecto de lectura y escritura. Este modelo de entrevista permite dirigir la conversación y profundizar en aspectos importantes de cada maestra, sobre todo en los momentos en los que hablan de su relación subjetiva con la lectura en su infancia, años de universidad y vida familiar de adultas. Para facilitar el análisis se transcribió textualmente el material de las entrevistas. Una vez transcrito el corpus, se procedió a realizar una inspección general del mismo y se ingresó en el programa de análisis cualitativo Atlas ti.6.0.

NARRACIÓN ESCRITA

Bajo la consigna “escriban algo sobre ustedes y la lectura” se les pide a las maestras que hagan

un ejercicio de escritura, luego de la entrevista. Esto con el fin de que tengan más claro de qué se trata el tema a escribir. La idea principal con esta narración es tener otra fuente de recolección que tenga en cuenta el punto de vista desde donde abordan el tema, y además permita la triangulación de la información.

Análisis

Una vez leída toda la información aportada por las entrevistadas y por las observaciones, se agruparon las temáticas que emergieron y que podían constituir una categoría y alguna de ellas con subcategorías. A continuación, en la tabla 1, se transcriben las categorías y subcategorías que surgieron.

Tabla 1. Categorías del análisis, siglas e indicadores de cada categoría

Primera categoría

Categoría	Sigla	Indicadores
Antecedentes de la concepción de lectura	H.L.V	Hábitos de Lectura Vinculantes en la familia.
	H.L.N.V	Hábitos de Lectura No Vinculantes en la familia
	L.U.R	Lectura en la Universidad por Responsabilidad
	L.U.I	Lectura en la Universidad por Iniciativa
	R.E.L	Establece Relaciones emocionales alrededor de la lectura
	N.R.E.L	No establece Relaciones emocionales alrededor de la lectura

Segunda categoría

Categoría	Sigla	Indicadores
Conceptos con los que describen la lectura	L.H	* Menciona la lectura como un herramienta (recibir y transmitir).
	L.T.C	* Menciona la lectura transformadora, constructora (más allá de las letras)

Tercera categoría

Categoría	Sigla	Subcategorías	Indicadores
Indicadores de cambio en la concepción de lectura	C.C	Cambio de Concepción	Menciona algún cambio en lo que ella considera su concepción
	C. H.L.P	Cambio de Hábitos Lectores Personales	Menciona cambios en sus hábitos de lectura personales

Cuarta categoría

Categoría	Sigla	Subcategorías	Indicadores
Cambio de prácticas de aula	I.A.L	Inicio de una Actividad de Lectura	* Inicio en 2009 (antes el programa) * Inicio en 2011 (después del programa)
	I.M	Intereses de la Maestra	* Tipo de preguntas de la maestra en el 2009 * Preguntas de la maestra en 2011 * Tipo de intervenciones de la maestra 2009 * Tipo de intervenciones de la maestra 2011
	I.N.A	Interacciones de los Niños en la Actividad	* Tipo de preguntas de los niños en 2009 * Tipo de preguntas de los niños en 2011 * Tipo de intervenciones en 2009 * Tipo de intervenciones en 2011

Quinta categoría

Categoría	Sigla	Subcategorías	Indicadores
Concepción de enseñanza de lectura	M	Metodología	Menciona el método utilizado para enseñar a leer a los niños
	D	Dificultad de enseñanza	Evidencian lo que para es lo más difícil de enseñar
	C.C	Cambios en la Concepción	
	S.L	Saber Leer	Mencionan cuando un niño sabe leer
	I.M	Influencia de la Maestra	Consideran importante que las maestras sean buenos hábitos lectores para enseñar a leer

Sexta categoría

Categoría	Sigla	Subcategorías	Indicadores
Tipo de lector	L.P	Lectura Pragmática	* Declara que lee para resolver una necesidad inmediata
	L.N	Lectura corta, periódicos y Notas	* Menciona leer periódicos, partes de revistas, y notas cortas en Internet o partes de libros
	L.C.I	Leedor de Cuentos Infantiles	* Menciona que lee cuentos infantiles.
	L.PL.	Lectura como fuente de Placer	* Evidencia que la lectura que realiza la hace por el placer de leer en sí mismo
	PSI	Percepción de Sí misma.	* Se define a sí misma como "buena lectora"
			* Se define a sí misma como "mala lectora"

Resultados

En el siguiente apartado se presentan los hallazgos del estudio sobre el cambio de concepciones de las maestras de pre-escolar con respecto a la lectura.

Concepciones antes del programa

Las maestras que han tenido hábitos de lectura vinculantes hacen parte de familias con hábitos lectores y mencionan aspectos que para ellas fueron importantes en la relación con la lectura; entre ellos: “una biblioteca grande”, “mi papá, abogado y de cierta época, no hacía más sino leer”, “otro de los regalos especiales de mi papá fue el libro de Cien años de soledad, “la biblioteca de mi papá es tan extensa”, “¿cómo decir? Mi mamá, que lee dos libros a la semana, ¿no?”. La idea de que un buen lector, un lector culto, tiene libros en casa es una de las asociaciones más comunes en las investigaciones.

Las relaciones con la lectura establecidas por las maestras en su infancia y años de universidad fueron tan diferentes que es posible ver con claridad cómo varían los significados que le dan. Mientras que la relación de las maestras **M** y **AL** con los libros continuó distante y como objetos facilitadores de las responsabilidades, las maestras **V** y **CL** integran lo leído a su vida. Este proceso de apropiación es la forma de acceder al conocimiento técnico social que es elaborado por los diferentes grupos culturales, y no tiene lugar en el vacío, sino que se genera en contextos determinados. Y precisamente los contextos de las maestras fueron muy diferentes.

Para las maestras **M** y **AL**, la lectura hacía parte de sus responsabilidades y tareas escolares o de universidad. No tuvieron acompañamiento por

parte de sus padres o familiares que les mostraran otro tipo de relación con los libros. Al respecto manifiestan que sus padres trabajaban mucho y permanecían muy ocupados dejándoles a ellas mismas la responsabilidad de hacer las tareas y asuntos relacionados con la lectura. La falta de tiempo, el trabajo de los padres, la responsabilidad delegada a la escuela son algunas de las razones que las maestras mencionan.

Tanto las maestras **AL** y **M** como las maestras **CL** y **V** establecen su concepción de lectura en gran medida basándose en la influencia que sus padres ejercieron sobre ellas en relación con la lectura. Del mismo modo, consideran que para que los niños aprendan a leer es fundamental el ejemplo en la familia.

En los hallazgos de esta investigación, las maestras que tuvieron acompañamiento en la infancia sostienen los hábitos lectores durante bastante tiempo, aún en la universidad. Para ellas, leer se ha convertido en un refugio emocional y práctica placentera. Del mismo modo, las maestras que en su infancia incluyeron el acto de leer en las responsabilidades en la escuela y en la universidad, y que a su vez no tuvieron un mediador que las ayudara a crear un vínculo real con la lectura, continuaron pensando la lectura como una herramienta funcional y la utilizan para resolver responsabilidades prácticas.

En esta investigación se presenta que las maestras que por tradición establecieron vínculo con la lectura desde la infancia, lo continuaron y también establecieron relaciones emocionales alrededor de ella en la adultez. En su opinión, sus novios y actuales esposos son muy buenos lectores. Es interesante ver que para ellas leer está íntimamente ligado con la conversación, compartir opiniones, sea en la infancia con sus padres, o en la adultez con sus parejas. En este

grupo de maestras parece existir un lazo con la lectura que inicia en la infancia y que no se rompe con el transcurrir del tiempo. Sea cual sea la forma de concebir la lectura en la infancia, como herramienta funcional o como proceso que integran a la vida, no es fácil abandonar esta idea con el transcurrir del tiempo, si no hay algún tipo de intervención.

Dos maestras recuerdan que la lectura en la niñez y en sus años de universidad hizo parte de sus responsabilidades, y las otras dos maestras recuerdan que desde el principio, aparte de sus responsabilidades, era un hábito importante en el hogar, ya fuera para adquirir conocimiento o como espacio privado desde donde establecían relaciones emocionales.

Las concepciones registradas en esta investigación fueron apareciendo casi en la misma medida en que aparecían las evidencias de las modificaciones ocurridas, y son tan variadas como las maestras. Si bien las maestras comenzaron a clasificarse en dos grupos de acuerdo a como se relacionaban con la lectura, con el transcurrir del análisis fueron apareciendo otras concepciones.

LECTURA COMO HERRAMIENTA, LECTURA TRANSFORMADORA

Las maestras **M** y **AL** concebían la lectura como una herramienta fundamental para poder adquirir conocimiento, y de esta misma forma la enseñaban a sus alumnos. La maestra **M** dirige el curso de los bebés, y en consecuencia, a ella no “le correspondía enseñar a leer”. Al librarse de esta responsabilidad, no se cuestionaba si la forma como concibe la lectura entra en contradicción con la forma como la enseña. Las maestras **AL**, **V** y **CL**, por su parte, sí deben cumplir los objetivos curriculares, uno de los cuales es que los niños aprendan a leer y escribir en sus cursos.

La maestra **AL**, en coherencia con la concepción de lectura como una herramienta social fundamental para adquirir conocimiento, se la enseña así a sus estudiantes.

Aunque hay dos maestras que han tenido un vínculo con la lectura mediado por el placer y la transformación de sí mismas a través de ella, no incorporan esta concepción cuando enseñan a leer; sin embargo, consideran que su labor docente implica ser un buen lector.

Los resultados de esta investigación indican que las maestras que generaron un vínculo con la lectura desde pequeñas, la conciben como un acto transformador y la entienden como una actividad personal que influye en sus vidas y en las personas de su entorno. Por otro lado, cuando la lectura en la infancia y adolescencia no está vinculada con experiencias emocionales tales como acompañamiento de los padres o la existencia de un verdadero mediador, es tenida en cuenta sólo como una herramienta importante de adquisición de conocimiento.

Ahora bien, las líneas que definen y categorizan a las maestras en dos grupos, comienzan a modificarse después de la participación en el Proyecto de Biblioteca. Si bien todas declaran que la concepción de lectura ha cambiado, el tipo de transformaciones es lo realmente importante para esta investigación.

Cambio en las concepciones (un año en el programa)

Los cambios en las concepciones de lectura evidenciados en cada maestra, junto con sus particularidades son:

La maestra **AL** dio un paso de lector pragmático a realizar lecturas personales por placer: La

maestra comenzó a tener un cambio cuando pudo establecer una relación diferente con la lectura; ya no era solamente para informarse y cumplir responsabilidades, como en años anteriores. La maestra **AL** dice que ahora se interesa por los cuentos infantiles y se los lleva a su casa en ocasiones. Si bien la lectura de estos comenzó para poder cumplir con la responsabilidad de leerles a los niños y trabajar con los textos narrativos en el aula, después de un tiempo esta acción se volvió placentera y natural. Sin embargo, la maestra también aclara que la facilidad para acceder a los libros es un factor decisivo para leer más: si la biblioteca infantil no estuviera, este cambio, según ella, tal vez no se habría dado.

La maestra **M**, por su parte, parece ver ahora la lectura no sólo como decodificación: La lectura también es concebida como proceso de construcción de significado y medio a través del cual se accede al otro. Ha modificado su concepción y ahora reconoce la importancia y la capacidad de leer de los bebés, abandonando la concepción de lectura como el aprendizaje de las letras, frases y párrafos. La maestra **M** descubre en la lectura la posibilidad de encontrarse con sus niños; identifica y utiliza la lectura, ya no únicamente como herramienta laboral, sino como contexto en el que puede interactuar y conocer el mundo interno de los niños y abrirse a ellos, precisamente esos niños de los que antes creía que no sabían leer, porque concebía la lectura como un proceso de decodificación.

La maestra **V** parece no haber tenido modificaciones en su concepción de lectura. De acuerdo con sus declaraciones, tiene un historia muy cercana con la lectura y manifiesta que su relación con los textos ya la traía desde antes del programa de lectura. Sin embargo, la maestra resalta que concebir las imágenes, los gestos y la voz como posibles de ser leídos es nuevo para ella. Si bien declara que “lee a los niños y los niños a ella”,

esta reflexión no parece ser muy profunda, pues también afirma que hace lo mismo que antes, sólo que ahora lo llama leer.

Cambio en la concepción de enseñanza de lectura

Al igual que la maestra **V**, la maestra **CL** no tiene un evidente cambio en su concepción de lectura, pero sí en el concepto de enseñanza de lectura. Lo más interesante en la maestra **CL** es que, a pesar de su historia de disfrute y construcción alrededor de la lectura con las personas cercanas a su vida, no lograba hacerlo de la misma forma con los niños de su clase; no podía hacer partícipes su amor y pasión por la lectura en el momento de enseñar a leer. Esta división que la maestra vive hacía que para ella la enseñanza de la lectura fuera una labor pesada y sin nexos con la vida misma.

Al momento de esta investigación, tres de las cuatro maestras evidenciaron que establecían una tajante diferencia entre la concepción de lectura y la concepción de enseñanza de lectura. Teniendo en cuenta que el Proyecto de Biblioteca insertó nuevas prácticas en el aula, pero no eliminó las anteriores, la dicotomía entre leer y enseñar a leer puede deberse a que la estructura por cumplimiento de objetivos⁴ que deben seguir las maestras no les da la libertad de modificar las prácticas fácilmente. El cambio en las prácticas de aula insertadas por el PB apelaba al placer de la lectura y la relación de construcción de sentido; pero las prácticas tradicionales debían mantenerse. Esta particularidad inevitablemente afecta la modificación de la concepción de enseñanza de la lectura.

⁴ Maternal: incrementar su vocabulario; jardín: ya deben saber las vocales, cuando salgan deben saber algunas letras (M, P, N, entre otras y saber algunas combinaciones); transición: saber leer y escribir formalmente.

La actividad de lectura más que una actividad de aula

La maestra **AL** presenta muchos cambios en el aula, y es la maestra que más cambios de hábitos de lectura personales hace. Un avance notable de esta maestra es que la actividad de lectura no se limita al salón de clase, contextualiza a los estudiantes y trabaja la anticipación. Así mismo, se genera una transición del libro informativo al libro narrativo, así como un claro cambio desde preguntas descriptivas textuales a preguntas analíticas. Finalmente, se interesa por la relación de la lectura con la cotidianidad del niño. Si bien estos cambios a simple vista benefician a los niños gracias a las prácticas de aula de la maestra, esto no significa que su concepción se haya modificado significativamente, pues más bien está repitiendo un protocolo propuesto por el proyecto.

Nuevas herramientas de lectura

En la maestra **M**, el cambio de la lectura de láminas a libro texto le permite jugar más con el lenguaje, la metáfora y el juego simbólico, y ya no se limita a las descripciones de los animales y sonidos, como lo hacía en 2009. Los niños son muy pequeños y no parece haber cambio en lo que hacen respecto a las actividades de lectura. Lo que sí cambió definitivamente es la concepción de niño y sus capacidades en el lenguaje: antes la maestra no interpretaba las intervenciones de los niños como conversaciones.

La nueva práctica de aula más significativa de la maestra **V** es la introducción de texto narrativo y que no limita su trabajo de lectura a la repetición de frases ni al trabajo de texto informativo como complemento.

Cambio de concepción del niño por parte de las maestras

La concepción de lectura no sucede de manera aislada de sus actores, por esta razón, actualmente algunas maestras reconocen los conocimientos sobre el lenguaje de los niños y sus capacidades en general: “ahora los niños son más activos”, “participan más”, “preguntan todo”, “saben mucho”. Este cambio de mirada hacia sus estudiantes ha hecho que ellas consideren que el aprendizaje de la lectura (comprensión de un texto), y la escritura, se lleva a cabo en menos tiempo. Según las maestras, los niños ahora investigan más y se interesan más por lo escrito.

Influencia en los niños indicada por las maestras
El impacto del PB en las maestras y en los niños ha sido en varios niveles. Las maestras le atribuyen cambios en la concepción de enseñanza, cambios en la concepción de lectura, cambios de hábitos investigativos en la maestra, en su forma de ver a los niños, cambio de hábitos en el aula, a los niños le atribuyen aprendizaje más rápido de la lectura y nuevos hábitos investigativos.

Tipo lector

Dos de las maestras, la maestra **V** y **CL**, realizan lectura integradora, se relacionan con ella de manera experiencial, han tenido un recorrido lector desde niñas. Cada una de ellas atesora sus libros, sus momentos de lectura, juega y crea a través de la lectura. Su cercanía con los textos literarios las ubica como lectoras de literatura. Por otro lado, están las maestras **M** y **AL**, quienes por su recorrido y relación con la lectura desde pequeñas, han ubicado la lectura como una herramienta para informarse, saber más de su profesión o cumplir con las responsabilidades inmediatas. La lectura que estas maestras realizan con más frecuencia es de periódicos y notas de Internet.

La lectura placentera que la maestra realiza es la lectura de cuentos infantiles. Como lo declara la maestra **AL**: “el hecho de que haya una biblioteca ya en el jardín hace que den ganas de leer”. La presencia física del material de lectura, el fácil acceso a ella y la forma de ver la lectura diferente, ha permitido que la maestra **AL** comience a transformarse en una lectora de cuentos infantiles. El beneficio de esto es que las maestras no se ubican únicamente en la enseñanza. La búsqueda de material lector y el disfrute de los textos comienzan a gestarse por iniciativa propia.

Un objetivo del análisis era explorar la conciencia de cada maestra sobre sus hábitos de lectura y su percepción de sí misma como lectoras. Como se vio en el análisis, tres de las cuatro maestras se consideran “buenas” lectoras y una de ellas “mala” lectora. La razón por la que este fenómeno se da es que dos de las cuatro maestras podrían demostrar social, académica y familiarmente que son buenas lectoras porque cumplen con los requisitos considerados por ellas mismas.

Según lo arrojado por el análisis realizado, lo importante para estas maestras es leer literatura en general, libros de novela, revistas especializadas como National Geographic y cuentos infantiles. Otro aspecto importante para ellas es discutir lo que leen con alguien. El tema de leer libros siempre está presente en su discurso. Si bien en este análisis no se tiene en cuenta la cantidad de libros leídos como un indicador, sí cabe mencionar que para una de ellas es muy importante la lectura de libros y la cantidad leída.

La maestra **V**, además de considerar importante la cantidad de libros leídos y tener una familia que cumple con este requisito, condensa muy bien lo que ella cree que es necesario para convertirse en buen lector. También explica por qué y cómo una persona llega a serlo. La influencia familiar

en la infancia gesta los inicios de un buen lector, por lo menos una infancia con mediadores y con experiencias ricas en situaciones significativas alrededor de la lectura. Según esta maestra, la razón de por qué hay que leer está directamente relacionada con el conocimiento: uno no sabe nada si no lo lee; le otorga, pues, una categoría exclusiva a la lectura como única fuente de conocimiento. En tercer lugar, la existencia física de libros es importante para ser calificado como “un buen lector”.

La maestra **M** es la maestra de los más pequeños y claramente hace una diferenciación entre la lectura de un libro, la lectura de imágenes, la atribución de significado a las acciones de los niños y la capacidad de narrar historias. Esta maestra considera que la capacidad de imaginar, crear y atribuir significados es tan válida como leer un libro, pero en su discurso no aparece así.

La maestra **M** se define desde la auto descalificación, pero su propio relato da cuenta de una práctica lectora significativa, por cuanto recupera un fuerte vínculo con la imaginación y con la actividad del lector. La maestra **M** se considera buena lectora porque tiene las herramientas necesarias para enseñarles a los niños lo que ellos necesitan aprender. Pero desde los estándares culturales de buen lector (esos que están relacionados con el libro), ya no cabe dentro de la definición de buena lectora. Esta maestra parece estar en un momento de transición en el que la concepción de lectura ya no se limita a la lectura de los textos escritos, reconoce que nuevas formas de mirar la lectura han llegado a su vida y gracias a esto ha enriquecido su práctica, pero mide de forma diferente la lectura para los más pequeños y la lectura para los adultos. Para estos últimos, la lectura del libro sigue siendo el indicador más válido, de la misma forma que lo consideran las otras maestras.

La maestra **M** no reconoce el tipo de lectura con significado que les está mostrando a los niños y aunque no se defina a sí misma como influente en este aspecto, sí reconoce el proceso que se está dando en los más pequeños. La maestra **M** dice tener una concepción de lectura (como herramienta laboral); pero en el discurso y en las observaciones de aula se evidencia una que ella no declara (lectura que involucra procesos de significado).

Conclusiones

Explorando las concepciones de las maestras del jardín infantil con respecto a la lectura y los cambios de estas concepciones, se evidenció que el que trabajen ocho horas diarias, cinco días de la semana, hace más de diez años, no determina que tengan la misma concepción de lectura. Aunque esto parezca obvio, sobre todo por estar en el contexto educativo a donde llega tanta información –capacitaciones y talleres sobre la enseñanza de la lectura–, la concepción de lectura, de maestro y de escuela que maneja la política pública que rige los jardines infantiles y la educación inicial –como el documento del Ministerio de Educación Nacional (2009) y el de la Secretaría de Educación Distrital (2009), brilla por su ausencia en las concepciones de las maestras. Ninguna de ellas mencionó la lectura como una herramienta para la construcción de ciudadanía o la ausencia de ésta como componente fundamental para la exclusión. De una u otra forma, las maestras dejan ver la importancia social de la lectura, pero en ningún momento se refirieron a ella en esos términos. Esto no confirma que no lo sepan, pero sí que esta representación social de la lectura aún no está de una forma declarativa.

LECTURA PRAGMÁTICA Y LECTURA CON SENTIDO Y SIGNIFICADO. UNIÓN DE VARIABLES: ACOMPAÑAMIENTO-LECTURA SIMBÓLICA, NO ACOMPAÑAMIENTO-LECTURA PRAGMÁTICA

De acuerdo con las categorías escogidas para el análisis, se evidenciaron dos tendencias. Dos de cuatro maestras consideran la lectura como una importante herramienta para lograr los objetivos, académicos y laborales. Este grupo de maestras tiene una variable unida a su concepción y es que sus experiencias iniciales con la lectura cumplieron este mismo propósito; las personas que las acompañaron en la niñez no aparecen en sus discursos, parece que ellas construyeron su concepción alrededor de los pedidos de los adultos, más exactamente de sus maestras de escuela, no de sus familiares.

No mencionar a los familiares en este punto no excluye a las maestras como mediadores óptimos (entendido como lo define Petit, 1999) para que los niños comprendan la lectura como un proceso de transacción con el texto que exige que ellos mismos construyan los significados de éste y se dejen afectar por él.

La otra tendencia encontrada al principio del análisis y de la que hicieron parte las otras dos maestras, es la lectura como una actividad placentera y llena de sentido, que puede hacerse como un fin en sí mismo, no sólo como un medio para alcanzar un objetivo. Estas maestras evidencian claramente que leer es un proceso que les permite construir su identidad y, en algunos casos, individuarse.

Ver la lectura como un acto transformador les da a estas maestras la posibilidad de tener un espacio íntimo con ellas mismas y con los otros;

en la lectura encuentran diferentes posibilidades, lo cual hace de la lectura un verdadero mediador semiótico en el sentido de Lamizet (2004). Para él, la lectura se convierte en una mediación a partir del momento en que designa múltiples modos de uso simbólico del espacio público: “cuando la lectura se instituye como proceso semiótico, puede referirse a cualquier dispositivo de producción de la información, sin que esto se limite a la lectura de lo escrito”.

El PB procura, entre otras cosas, que los niños cultiven sus hábitos lectores con sus familiares, que tengan un acercamiento diferente a las exigencias escolares, que desde pequeños disfruten la lectura y que, como consecuencia de esto, se incremente la lectura de textos narrativos y poéticos. Por los complejos procesos cognitivos y simbólicos que implica leer este tipo de textos. La confrontación que surge en las maestras depende de las experiencias previas de cada una. Las maestras que tenían una relación con la lectura diferente a la del cumplimiento de responsabilidades no se vieron confrontadas en la realidad por el pedido del proyecto. Sin embargo, las que no tenían este tipo de hábitos se vieron cuestionadas; una de ellas cambió sus hábitos lectores y la otra hizo conciencia de su “carencia”, según sus propias palabras.

Algunas maestras declaran tener una concepción de lectura y evidentemente trabajan bajo ella; pero también evidencian concepciones de lectura aún no consientes o que hayan pasado por un proceso de reflexión, como la maestra M. Esta maestra nunca supo cómo establecer la relación que debe haber entre el texto y la cotidianidad del lector; reconoce que nunca realizó este proceso, pero que sus alumnos lo están haciendo. Esta maestra evidencia que la concepción de lectura con la que trabaja en clase no es un proceso consciente todavía: no lo menciona como existente en su

vida o en sus aulas de clase, pero en la entrevista y las observaciones de aula sí se manifiestan. El enriquecimiento de una concepción sucede, como lo dice Susan Carey, “cuando los conceptos que de ellas emergen resultan inadecuados para la comprensión del mundo” (Carey, citada por Moreira y Greca, 2003: 304).

CAMBIO EN LAS CONCEPCIONES

Después de identificar las dos tendencias que se formaron alrededor de la lectura S (como herramienta para cumplir con responsabilidades y como proceso constructor y placentero), se fueron vislumbrando otras concepciones que cohabitan con las anteriores:

La lectura es una herramienta práctica para resolver exigencias laborales e informarse, para leer hay que saber las letras (lectura como decodificación); por tanto no es para los bebés. Esta concepción está relacionada con la lectura como habilidad, la enseñanza de la lectura es una labor pesada y descontextualizada. Estas concepciones aparecían antes del PB. Algunas de ellas fueron evidentes en las observaciones de aula y en el análisis de las entrevistas y narraciones; otras se manifestaron en la declaración directa de las maestras en las entrevistas. De estas concepciones se evidencian algunos cambios:

La funcionalidad de la lectura se pudo ver a lo largo de todo el análisis con lo que se llamó lectura pragmática. Dos maestras enriquecieron su concepción, sin abandonar la idea de que la lectura es una herramienta cultural y social. Después del PB, podían relacionarse con la lectura de una forma placentera. La importancia de que las maestras encuentren satisfacción en la lectura y de que tengan este hábito en su vida íntima se fundamenta en que el placer es como el juego, entre otras muchas cosas, es emoción,

reto, placer, posibilidades, opciones, imaginación, creatividad y conjunción de lo aprendido con lo nuevo. El juego es diferente del entretenimiento.

Algunas maestras se movilizaron de las concepciones que hacen referencia a la lectura como un conjunto de habilidades hacia el juego con las palabras del texto, con el cuerpo de los niños. No es que los niños no requieran aumentar su vocabulario, sino que este objetivo no es el único. La interacción con los niños durante la lectura, la posibilidad de leer con ellos sabiendo que comprenden sin saber el código formal, es un importante avance en las concepciones de la maestra M, quien comienza a generalizar a todo contexto como posible de ser leído. La utilización de un texto como apoyo del aula, pero de manera limitada (buscar letras o hablar de la ciudad con un libro que hable sobre la ciudad), cambia hacia un uso del texto en una situación contextualizada, o por lo menos más estudiada por la maestra.

Siguiendo el protocolo, se ve un avance en la medida en que se modifican las acciones automáticas en la lectura, tales como preguntar sobre lo que se ve en la imagen, o lo que la maestra quiere que los niños vean y respondan. Las maestras cambiaron las actividades que anteceden la historia para generar expectativas y trabajar la anticipación con los niños. Sin embargo, esto no garantiza que no se estén haciendo estas acciones de manera automática, por cumplimiento del protocolo mismo, y no como un verdadero cambio o enriquecimiento de lo que las maestras consideran enseñar a leer.

Lo que sí es claro e interesante es que las maestras que consideran la lectura como un acto placentero, no encontraban la forma ni el espacio para transmitir esta pasión por la lectura a sus alumnos. Este factor pudo contribuir a que la enseñanza de la lectura se sintiera como una labor pesada y

descontextualizada, sin relación con la vida. Una de las maestras expresa claramente que gracias al PB ahora la enseñanza de la lectura es más “liviana”. La facilidad que la maestra percibe radica en que la enseñanza no requiere de muchos cambios en las acciones en las aulas de clase, sino que ha de ser posible que compartan lo que la lectura ha significado para ellas. *La validación del conocimiento y la incorporación de la experiencia lectora de las maestras en el aula es la principal contribución del Proyecto de Biblioteca.*

Las experiencias significativas que refieren las docentes frente a la lectura en su infancia están más ligadas a los contextos familiares que a los modelos ofrecidos por el sistema escolar. Según Libia Flórez (2010) esto probablemente explica en parte la aproximación tradicional que hacen las maestras de pre-escolar con sus estudiantes. En el presente estudio hemos llegado a una apreciación semejante, en la medida en que las maestras que disfrutaron la lectura en su infancia, en el seno familiar, consideran muy importante la participación de la familia en el proceso de aprendizaje, pero en el contexto escolar no incluían el placer de la lectura como un objetivo de la escuela.

Por otro lado, las maestras cuyas experiencias significativas no están en el seno familiar ni en la escuela, tampoco proporcionaron este tipo de experiencias cercanas y vinculantes con la lectura. Con uno u otro antecedente (experiencias significativas en el seno familiar; o no experiencias significativas en ninguno de los dos contextos), ninguna maestra vinculaba el placer en la lectura. La concepción de que la escuela no está para proporcionar placer, sino para enseñar e instruir, parece ser más fuerte.

Otra conclusión es que si bien las experiencias iniciales en el núcleo familiar son fundamentales

para la relación con la lectura durante la vida, la concepción de que la escuela es aleccionadora y que el papel que deben cumplir las maestras es instruir y no acompañar, es algo que hay que modificar definitivamente. En este estudio se evidencia que la concepción que la maestra tiene de lo que debe hacer en su trabajo (en el jardín infantil) no le da cabida a enseñar la lectura como ellas lo aprendieron al interior de sus familias.

El PB les permitió a las maestras abrir una ventana y mirar la lectura en el aula de otra manera. Sin embargo, dado que no es un programa destinado a ellas directamente, faltaron reflexiones permanentes encaminadas a la transformación de la práctica en el aula. Si bien el objetivo explícito del PB no era transformar las concepciones de lectura de las maestras, es claro que no hay avance en las prácticas escolares sin la participación y transformación de sus perspectivas y formas de mirar la lectura, esto es una característica necesaria para avanzar en los nuevos conocimientos en la educación.

Referencias

- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Correa, M. (s.f.). *Textualización y subjetividad en la escuela*. Cali, Universidad del Valle.
- Correa, M. Orozco B. (s.f). Documento de Conquistar y ser conquistado por el lenguaje, el viaje a la subjetividad. Cali universidad del valle
- Correa, M. Orozco B. (s.f). Documento Lectura escritura y subjetividad. Cali Universidad del Valle.
- da Ponte, J.P. (1999). "Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros", en: K. Krainer y F. Goffree (eds.) (1999). *On Research in Teacher Education: From a Study of Teaching Practices to Issues in Teacher Education*. Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. pp. 43-50. Disponible en: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.pdf>
- Flórez-Castro, L. (2010). *Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura*. Tesis de Grado para optar por la Maestría en Educación, Línea Comunicación y Educación, de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Dirigida por Rita Flórez Romero.
- Lamizet, B. (2004). "Semiótica de la lectura", en: *Razón y palabra*, Número 38, abril-mayo de 2004. Publicación electrónica; consulta online en: <http://www.razonypalabra.org.mx/antteriores/n38/blamizet.html>
- Ministerio de Educación Nacional, MEN (2009). *Desarrollo infantil y competencias para la primera infancia*. Bogotá.
- Moreira, M. y Greca, I.(2003). "Cambio conceptual: análisis crítico y propuestas a la luz de la teoría del aprendizaje significativo", *Ciência & Educação*, Vol. 9, No. 2. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP. pp. 301-315.
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Ed. Visor.
- Secretaría de Educación Distrital, SED (2009). *Lineamiento curricular para la educación en el Distrito*. Bogotá: Alcaldía de Bogotá.
- Solé, I. (1987). "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora", *Infancia y aprendizaje*, Vol. 39-40. pp. 1-13.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graò.

Thompson, A. (1992). "Teachers' Beliefs and Conceptions: A Synthesis of the Research", en: D. A. Grouws (ed.) (1992). *Handbook of Research in Mathematics Teaching and Learning*. New York, NY: Macmillan. pp. 127-146.

Yáñez-Mejías, G. (2001). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura y la

aritmética y la relación con el rendimiento. Tesis del Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, de la Universidad de La Laguna, Tenerife, España. Dirigida por José Tomás Bethencourt Benítez. Disponible en: <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs202.pdf>