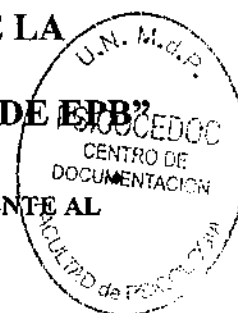


FACULTAD DE PSICOLOGÍA
UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

TÍTULO DEL PROYECTO:

**“CAPACITACIÓN DOCENTE Y ADQUISICIÓN DE LA
LECTOESCRITURA EN ALUMNOS DE 1º, 2º Y 3º AÑO DE EPB”**

**INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN CORRESPONDIENTE AL
REQUISITO CURRICULAR CONFORME O.C.S. 143/89**



APELLIDOS Y NOMBRES:

- **ACOSTA, Carolina Marina** **Matr. N° 5249/00** **DNI: 28937952**
- **GEREZ, Mónica Inés** **Matr. N° 5111/00** **DNI: 28972088**
- **PAFUNDI, Silvina** **Matr. N° 5186/00** **DNI: 29377470**

SUPERVISOR:

DR. URQUIJO, Sebastián

CÁTEDRA DE RADICACIÓN:

N° CLASIFICACION:	ADQUISICION:
+28 A	Pose
	1513

PSICOLOGÍA COGNITIVA

GRUPO DE INVESTIGACIÓN DE PSICOLOGÍA COGNITIVA Y EDUCACIONAL

(GIPCE)

FECHA DE PRESENTACIÓN: Octubre de 2006

Este informe final corresponde al requisito curricular de investigación y como tal, es propiedad exclusiva de los alumnos: ACOSTA, Carolina Marina; GEREZ, Mónica Inés y PAFUNDI, Silvina Inés, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin previo consentimiento escrito de los autores.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por los alumnos: ACOSTA, Carolina Marina – matrícula N° 5249/00; GEREZ, Mónica Inés – matrícula N° 5111/00 y PAFUNDI, Silvina Inés – matrícula N° 5186/00, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de los contenidos, a los 10 días del mes de octubre del año 2006.

Firma, aclaración y sello del Supervisor

S. Magriño

INFORME DE EVALUACIÓN DEL SUPERVISOR

INFORME DE LA COMISION ASESORA

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por los alumnos: ACOSTA, Carolina Marina – matrícula N° 5249/00 ; GEREZ, Mónica Inés – matrícula N° 5111/00 y PAFUNDI, Silvina Inés – matrícula N° 5186/00.

Firma y aclaración del especialista interviniente

Firma y aclaración del Supervisor

Firma y aclaración de los miembros del Área de Investigación

Fecha de aprobación:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN – REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS O.C.S. 143/89

APELLIDO Y NOMBRE DE LOS ALUMNOS:

Acosta, Carolina M.	Mat. N° 5249/00
Gerez, Mónica I.	Mat. N° 5111/00
Pafundi, Silvina I.	Mat. N° 5186/00

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACION:

Grupo de Psicología Cognitiva y Educacional (GYPCE).

SUPERVISOR:

Dr. Urquijo, Sebastián.

EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO: SI.

TITULO DEL PROYECTO:

"Capacitación docente y adquisición de la lectoescritura"

DESCRIPCIÓN RESUMIDA:

El objetivo de este proyecto es analizar la relación entre la capacitación docente específica en métodos didácticos de enseñanza de la lectoescritura y el grado de adquisición de los procesos lectores. Para ello, se tendrá en cuenta la posible influencia de factores tales como contenido, forma y tiempo respecto a la variable capacitación, y la incidencia del sexo, edad, y nivel socio-económico de los estudiantes en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Se trabajará con directivos, maestros y alumnos de 1° y 2° año de EPB de escuelas municipales de

la ciudad de Mar del Plata. Para indagar acerca de la capacitación docente y el nivel socioeconómico de los alumnos se administrarán entrevistas estructuradas a directivos y docentes. Para establecer el nivel alcanzado respecto del proceso de lectoescritura en los alumnos se administrará el test de PROLEC (Procesos lectores).

PALABRAS CLAVE:

Capacitación- lectoescritura- métodos de enseñanza.

DESCRIPCIÓN DETALLADA

MOTIVOS Y ANTECEDENTES

La lectura es un proceso altamente complejo, dinámico y progresivo en el que operan conductas psiconeurológicas, neuromotoras, cognitivas, preceptuales, psicosocioafectivas, ambientales y culturales. Es una habilidad lingüística, entre las cuales se encuentra el hablar, leer y escribir (Rioseco, Zilliani e Irrázabal, 2000). Se considera el acto de la lectura como una actividad compleja que parte de la *decodificación* de los signos escritos y termina en la *comprensión* del significado de las oraciones y los textos. El proceso de *decodificación* se define como la capacidad de segmentar las palabras en las letras que la componen y en asignar a cada letra el fonema correspondiente para posteriormente unir estos fonemas y pronunciar la palabra. El proceso de *comprensión* es un proceso activo, que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso (Gutiérrez, García Madruga, Elousa, Luque y Garate 1999). Esta comprensión depende de múltiples variables entre las que se encuentra un desarrollo psicolingüístico adecuado que permita la adquisición de las funciones semánticas, sintácticas y fonológicas del lenguaje (Urquijo, 2003).

Respecto a los diferentes modelos de lectoescritura se presentan, por un lado, las *concepciones seriales*, que proponen métodos analíticos, de modo que las destrezas lectoras son entrenadas de una en una siguiendo una ordenación jerárquica. Es decir, primero se enseñará a discriminar letras, luego a decodificar sílabas, etc. (Urquijo, 2003). Según esta concepción, los distintos niveles de

procesamiento de la lectura mantienen entre ellos dependencia unidireccional; los productos finales de cada nivel se constituyen en prerrequisitos para la ejecución del siguiente nivel en el orden jerárquico. Los modelos seriales de tipo ascendente o bottom up parten del análisis de rasgos visuales, del reconocimiento de letras y la integración silábica, hasta llegar al procesamiento semántico del texto. Aquí el significado se construye de abajo hacia arriba, sin ninguna dependencia funcional en dirección contraria. Los modelos seriales descendentes o de tipo Top down, enfatizan la importancia de los procesos superiores, que son los que controlan y dirigen la lectura; el proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto (Navalón, Ato y Rabadán, 1989). Para esto se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos del texto (Smit, 1971, 1973; Goodman, 1976 en Alonso y Mateos, 1985). El lector debe llegar a automatizar estos procesos, pues sólo cuando la decodificación y la integración dejen de consumir recursos atencionales, estos pueden conducir a los procesos de comprensión de alto nivel (Urquijo, 2003).

En contrapartida, *los teóricos interaccionistas* proponen métodos globales, en los que el lector se enfrenta desde el inicio a unidades lingüísticas complejas. Estos modelos suponen una distribución paralela, es decir, una dirección bidireccional entre los niveles. Aquí la lectura está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector (Solé, 1997). Los niveles superiores dependen de los productos cognitivos elaborados por los inferiores, pero también es cierto lo contrario, las letras se reconocen más rápido si se integran en frases, y las frases se leen y se entienden mejor si se encuentran en contextos coherentes. Así la lectura supone una interacción funcional de niveles que incluye procesos de abajo arriba, y procesos de arriba abajo (Urquijo, 2003).

Por otra parte, ante la vertiginosidad y diversificación que plantea el mundo del conocimiento en la actualidad, el concepto de *capacitación* adquiere una especial relevancia. Este se enmarca en el de educación permanente, que apuesta a la formación continua del adulto, en busca de una mayor y mejor inserción social

para cada individuo. Se concibe aquí la capacitación como un objeto de conocimiento e investigación continua que atañe al ámbito educativo, empresarial y organizacional en general.

Asimismo, es importante tener en cuenta factores tales como: modos de capacitar, conocimiento de las características del niño, tiempo de capacitación, contenido y contexto en el cual el que aprende se inserta (Huberman, 1994).

De acuerdo con Huberman (1994) los procesos de enseñanza de la lectoescritura y los procesos de intervención para el mejoramiento de esas actitudes y habilidades, obtienen resultados satisfactorios para el rendimiento escolar que en nuestro país no se aplican en ningún ámbito educativo.

OBJETIVOS GENERALES

- Analizar la relación entre la capacitación docente y el nivel de adquisición del proceso lector, teniendo en cuenta variables como contenido, forma y tiempo de la capacitación.
- Evaluar la incidencia de factores tales como sexo, edad y nivel socioeconómico de los alumnos en el rendimiento en la lectoescritura.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Evaluar el grado de capacitación específica de los docentes respecto a los métodos de enseñanza de la lectoescritura.
- Evaluar el rendimiento en procesos de lectoescritura en alumnos de 1° y 2° año de EPB.
- Relevar y analizar métodos, técnicas y procesos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura en 1° y 2° año de EPB.
- Conocer la opinión de directivos y docentes sobre métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura.

HIPOTESIS:

H1: La capacitación docente en métodos de enseñanza de la lectoescritura se correlaciona positivamente con el proceso de adquisición de ésta en los niños.

H2: Variables tales como sexo, edad y nivel socioeconómico de los estudiantes inciden en el rendimiento de la lectoescritura.

METODOLOGIA:

Participantes:

Directivos, docentes y alumnos de 1º y 2º año de EPB de escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata.

Instrumentos:

- Entrevistas estructuradas a directivos y docentes, con el objeto de determinar su opinión sobre métodos, técnicas, procesos y estrategias utilizadas para la enseñanza de la lectoescritura y también la formación específica que poseen en capacitación.
- Observaciones no participantes (guiadas a través de una grilla) en aulas y en cuadernos de los alumnos, con el objeto de recabar información sobre los métodos, técnicas, procesos y estrategias utilizadas para la enseñanza de la lectoescritura.
- Análisis de PEI, con el objeto de extraer toda la información relacionada con la enseñanza de la lectoescritura en el 1º y 2º año de EPB.
- Aplicación de PROLEC (Cuetos y Ramos, 1999), para evaluar los niveles de los procesos de decodificación y comprensión lectora a los alumnos de 1º y 2º año de EPB.

ANÁLISIS DE DATOS:

Los datos obtenidos a través de estos instrumentos serán sometidos a análisis estadístico. Se realizará un análisis de correlación para determinar la relación entre capacitación docente y nivel de adquisición de la lectoescritura.

LUGAR DE REALIZACIÓN DEL TRABAJO:


- Escuelas Municipales de la Ciudad de Mar del Plata.
- Grupo de Investigación de Psicología Cognitiva y Educacional (Casita Histórica, oficina 3)

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

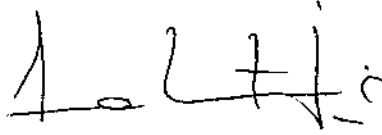
Actividad	Junio	Juño	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Búsqueda bibliográfica	■	■					
Elaboración marco teórico	■	■					
Aplicación de pruebas			■	■			
Organización de resultados				■	■		
análisis					■	■	
Reporte de resultados						■	
Redacción del informe						■	■

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

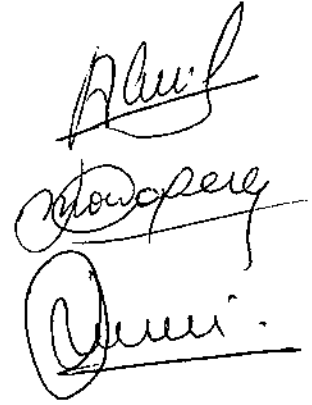
- Alonso, J y Mateos, M. M. (1985) Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 31-32-5-19.
- Canet Juric, L.; Andrés, M. L.; Ané, A. *Métodos de enseñanza de la lectoescritura desde la perspectiva de la Psicología Cognitiva*. GIPCE Fac. de Psicología UNMdP.
- Cuetos, F. y Ramos, J. L. (1999) *Evaluación de los procesos lectores. PROLEC SE*. Madrid: Tea Ediciones.
- Gutiérrez, F. García Madruga, J. A. Elousa, M. Luque, J. L. y Garate, M. (1999) *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. Buenos Aires, Temas de psicología, Paidós.
- Huberman, S. (1994) *Como aprenden los que enseñan*. Buenos Aires, Aique.
- Navalón, C. Ato, M. y Rabadán, R. (1989) El papel de la memoria de trabajo en la adquisición lectora en niños de habla castellana. *Infancia y aprendizaje*, 45, 85-106.
- Posada, M. C. Giorgetti, L. (2001) *Condiciones generales para la administración de tests psicológicos*. Ficha de circulación interna, Cátedra de Instrumentos de exploración psicológica I, Fac. de Psicología, UNMdP.
- Solé, I. (1987) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*. 1, pp. 1-13.
- Urquijo, S. (2003) La lectura. Ficha de circulación interna, Cátedra de Psicología Cognitiva. Fac. de Psicología, UNMDP.



Firma del Supervisor



Firma del Co- supervisor



Firma de los alumnos

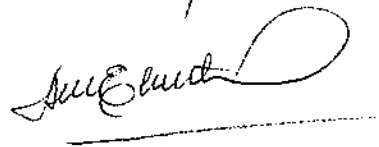
P/Area de Investigación:

Grupo de Psicología Cognitiva y Educacional (GYPCE).

TÍTULO DEL PROYECTO: *Alfabetización y Psicología Cognitiva. Evaluación y programas de intervención para la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer ciclo de EGB.* Director: Dr. Sebastián Urquijo.

Resultados de la evaluación: *se sugiere su aprobación*

Fecha: 15.09.05



INDICE GENERAL

Introducción	Pág. 2
Sistema educativo actual	Pág. 7
Implicancias de la lectoescritura	Pág. 13
Etapas en el desarrollo de la escritura	Pág. 16
Métodos de enseñanza de la lectoescritura	Pág. 21
El rol del maestro en la enseñanza de la lectoescritura	Pág. 26
¿Qué es capacitar?	Pág. 30
Rendimiento escolar en nuestros días	Pág. 38
Antecedentes de investigaciones anteriores	Pág. 44
Presentación de nuestro estudio	Pág. 48
Metodología	Pág. 48
Resultados	Pág. 53
Análisis de los resultados	Pág. 98
Conclusiones	Pág. 106
Bibliografía	Pág. 108

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar la relación entre la capacitación docente específica en métodos didácticos de enseñanza de la lectoescritura y el grado de adquisición de los procesos lectores, teniendo en cuenta el rendimiento escolar en alumnos de 1° , 2° y 3° año de EPB de escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata.

En primer lugar haremos mención al modo en que entendemos se produce el proceso de lectoescritura en los seres humanos. Luego, una descripción del concepto de capacitación y sus implicancias. Por otro lado, también consideraremos el concepto de rendimiento escolar, que es el factor que nos permitirá evaluar el grado de adquisición de los procesos lectores. Por último, describiremos el estudio realizado en las escuelas municipales de dicha ciudad con el fin de investigar la relación entre las variables antes mencionadas y presentaremos los resultados a los cuales hemos arribado.

Fundamentalmente, consideramos importante el aprender a leer y escribir en la sociedad actual ya que constituye un aspecto crucial para el desempeño escolar al tiempo que repercute en la futura vida laboral y social de los ciudadanos. La sociedad actual incrementa progresivamente las demandas de trabajo calificado y consecuentemente la de altos niveles de alfabetización.

La alfabetización es un logro social y cultural, así como también cognitivo, que les permitirá a las personas, en el presente y en el futuro, participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir. Está íntimamente ligada a relaciones concretas y a actividades y circunstancias sociales y culturales determinadas como son leer el diario, observar las indicaciones y carteles

publicitarios en las calles, escribir y leer cartas, ampliar los conocimientos del mundo, abrir la mirada sobre éste y muchas otras actividades y derechos que nos hacen desarrollarnos como personas, ser críticos y conscientes respecto a la realidad que nos rodea y, a partir de allí, construir nuestra propia historia, nuestra sociedad. En algunas culturas, el desarrollo de ésta se ve estrechamente unido a la escolarización, pero para muchos niños de las sociedades modernas occidentales, la alfabetización empieza mucho antes de la educación formal, en casa y en otros ámbitos comunitarios (García Fernández, 2001).

En la primera mitad del siglo XX la atención se dirigió hacia una tecnología de la lectura centrada alrededor del lector principiante. Se creía que la ciencia proveería soluciones para todos los problemas educativos incluyendo la alfabetización universal. Sin embargo, no todos leemos ni escribimos con la misma facilidad ni fluidez, ni utilizamos la escritura o la lectura de igual forma o con idénticos fines. Quizás entonces, convenga pensar en “alfabetizaciones múltiples”. Según esta idea, existen muchas formas de estar, y de llegar a estar, alfabetizado, y el modo de desarrollarse la alfabetización y la forma de usarla dependen de las circunstancias sociales y culturales concretas.

Desde una visión técnica de la alfabetización (Kalman, 2000), el problema de la adquisición de la lengua escrita y su uso se limita a un proceso mecánico que exige dominar las letras, sus sonidos y controlar las reglas que gobiernan su uso. Desde esta perspectiva, cada individuo tiene que aprender a codificar y a decodificar, es decir, a trazar letras, asignarles un sonido y aplicar este conocimiento en futuras situaciones. La lectura y la escritura se conciben como técnicas socialmente neutras, independientemente de lo que se lea o escriba, al alcance de todos por igual. Es decir, se trata de aprender a leer o escribir cualquier cosa sin

tomar en cuenta los posibles propósitos que puedan tener la lectura y la escritura, sin considerar los destinatarios y los contextos en los que se desarrollen estas prácticas. En concepciones como esta, el lector es un decodificador de textos escritos por otros.

Freire (1972), en cambio, señala que la educación, al igual que la ciencia, nunca puede ser neutral y que la praxis de los educadores favorece la liberación de los educandos o su subordinación. La forma en que Freire entiende a la alfabetización rebasa la aprehensión de las habilidades de la lectura y la escritura. Para él alfabetizarse significa la posibilidad de expresar intereses, necesidades y significados propios y no simplemente recibir mensajes producidos y enviados por otros. El lector no es un decodificador, sino un interpretante, un buscador de claves, un constructor de significados (Freire, 1972).

Al respecto, Goldín (1998) señala que: como el lenguaje envuelve y transmite toda nuestra experiencia, resulta que "*...no podemos pensar fuera de él e incluso lo que sentimos e imaginamos está constreñido por él. El lenguaje no es un instrumento con el que los hombres nos comunicamos, sino una herramienta con la que nos constituimos como sujetos sociales a través de diversas prácticas discursivas...*" (pág.14- 15).

Es por ello que, para entender el desarrollo de la alfabetización, debemos estudiar y conocer el entorno en el que crecen los niños, y la forma en que estos ambientes les ofrecen oportunidades de rodearse de libros, papeles y útiles para escribir. Las circunstancias ambientales no son solamente el entorno físico, sino también las relaciones humanas que determinan con qué frecuencia y en qué situaciones se pone en contacto a los niños con las herramientas, los materiales, los

usos y los significados de la alfabetización.

Tradicionalmente las discusiones sobre las prácticas alfabetizadoras se han centrado en la polémica sobre los métodos usados: métodos analíticos versus sintéticos; fonético versus global, etc. Ninguna de estas discusiones ha tomado en cuenta las conceptualizaciones de los niños a cerca del sistema de escritura. Se lo ha considerado como una tabla raza sobre la cual se inscribirían las letras o palabras en el orden en que el método determine.

En relación a ello, en las últimas décadas, entre otras cuestiones, se ha prestado interés al conjunto de conocimientos y habilidades prelectoras con las que los niños ingresan a la escuela. Estas habilidades y conocimientos son responsables muchas veces de los aprendizajes iniciales, y estos, a su vez, de la progresión escolar ulterior (Piacente, 2004).

En los últimos años fue creciendo una tecnología para enseñar a leer, basada en un vocabulario controlado y en el desarrollo de una jerarquía de habilidades. La enseñanza de la lectura se convirtió en un tema central del currículo desde los grados elementales hasta la escuela secundaria. El supuesto de esa época era: leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos. Ya no se discutía la importancia de las palabras sino acerca de la mejor manera de identificarlas (Ferreiro, 1981).

Las sociedades intentan acomodarse a los nuevos tiempos transformando el sistema educativo en sus diversos componentes: currículo, profesores, organización intentan buscar las innovaciones desde la institución misma, aunque esta modalidad no es la mas común, ya que las escuelas tradicionalmente se han concebido como organizaciones "adaptativas", es decir, que se acomodan a las demandas externas.

Podemos decir que estos cambios han sido impuestos por las políticas educativas de distintos gobiernos. Podríamos denominarlos siguiendo a García (1999), "verticales", para diferenciarlos de los cambios "horizontales".

Más tarde surgirá un nuevo paradigma llamado Constructivista, el cual reposa en una concepción de la educación que la entiende como un proceso social y socializador, mediante el cual los grupos humanos tratan de promover el desarrollo de los más jóvenes. Este desarrollo que siempre tiene una dinámica interna, tiene lugar en un medio social culturalmente organizado, y es posible porque otras personas (padres, educadores, etc.) ejercen un papel mediador entre la cultura y el individuo que se desarrolla (Ehuletche, 2001).

Esta postura cuestiona desde sus cimientos la metodología de la enseñanza de la lectoescritura que propone ir graduando los elementos que se van mostrando a los alumnos, desde el doble supuesto de que mostrar es enseñar y que el aprendizaje se va a dar por una suma de elementos que se irán (mecánicamente) agregando a los anteriores. Un ejemplo de esto es el método de la palabra generadora: las palabras que se van presentando incluyen una consonante por vez y solo cuando ésta se ha fijado se pasa a trabajar con la otra. Esta nueva postura tiene como uno de sus fundamentos la Epistemología Genética Piagetiana, la cual considera que el conocimiento nunca es una copia de la realidad, siempre va a haber una actividad del sujeto, por ende, un componente interpretativo propio. El aprendizaje es un modo particular de construcción de conocimientos en una situación donde hay una intervención intencional externa. El docente va a presentar, entonces, situaciones que considera que puede favorecer esa construcción de conocimientos.

Las modificaciones en los esquemas cognitivos no son pues, el resultado de una “tendencia al cambio” o de una maduración endógena, sino el resultado de la interacción con el mundo. Es lo no asimilable que presenta retos cognitivos. Uno de los grandes descubrimientos piagetianos fue el poner de manifiesto que el crecimiento intelectual no consiste en una adición de conocimiento, sino en grandes periodos de reestructuración y, en muchos casos, reestructuración de las mismas informaciones anteriores, que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones (Ferreiro, 1985).

En la actualidad, la formación es la alfabetización tecnológica que se constituye en el mecanismo mas adecuado para que la integración social y participación de los individuos este asegurada mediante canales democráticos. Expresarse, entender, reflexionar, hablar, son competencias necesarias para ingresar a la complejidad de un mundo de transformación y cambio. Acceder a la riqueza simbólica del lenguaje en el que los conocimientos circulan, es uno de los requerimientos de la época (Schlemenson, 1999).

El sistema educativo actual

Pérez Gómez (1998) define a la escuela como “...una institución que se reproduce a sí misma con independencia de los cambios radicales que se provocan en su entorno...” (pág. 16- 17). Si analizamos las características de las instituciones educativas en donde el hecho educativo se materializa, observamos que la formación sistemática de los niños se da en instituciones a las cuales la dinámica de la historia las muestra como: rígidas, conservadoras, formadoras de sujetos reproductivistas, desfasadas temporalmente con los progresos de la ciencia y la

Numerosos estudios e investigaciones parecen acordar en cuanto a la dificultad y fracaso en proporción alta de la escuela actual para retener a los niños de sectores marginales y posibilitar su eficaz acceso a la cultura elaborada. La literatura sobre la marginalidad urbana y rural coincide en atribuir las dificultades de la integración de los niños de estos sectores a la escuela a alguna de las siguientes razones:

- desvalorización, descomposición y quiebra de la propia cultura,
- carencia de aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos,
- rigidez de la escuela en cuanto a sus encuadres de trabajo,
- falta de capacitación adecuada de los profesores.

Según Frigerio y Poggi (1992), el contexto social y económico en el que están inmersas las instituciones ha creado “una crisis de confianza” en las posibilidades institucionales y personales de contribuir al desarrollo humano a través de la acción educadora tanto formal como no formal. Los diferentes factores que han contribuido a poner a los integrantes de las instituciones en una situación de sufrimiento y fragilidad para acomodarse a los cambios de la última década son:

- a) el impacto de la puesta en marcha de la Ley Federal de Educación
- b) La heterogeneidad y los cambios permanentes en la composición de la población
- c) Las bajas tasas de crecimiento económico
- d) La reducción del gasto público
- e) La pauperización salarial

- f) El aumento del desempleo
- g) La reformulación de identidades profesionales de los docentes ante la crisis social y educativa.

Habitualmente, las explicaciones tienden a plantear la imagen de un sujeto alumno diferente y una institución escolar incapaz de diversificar su acción para abarcar esa diferencia. A partir de esta necesidad surgieron planes de apoyo escolar, pero el cambio deberá incluir estrategias más puntuales que tendrán que ver seguramente con el objetivo de lograr desde el sistema educacional oficial una mayor conciencia de la realidad de estos niños, de sus necesidades, de los peligros que entrañan las conductas de discriminación y de su obligación irrenunciable de facilitar los recursos económicos a la educación (Fernández, 1994). Sin embargo, investigaciones recientes indican que, pese a estas dificultades, la tasa de escolarización del país no es nunca inferior al 97% en niños de entre 6 y 12 años.

Respecto al sistema educativo municipal marplatense, el cual hemos abordado durante la realización de nuestro estudio, el mismo está formado por un conjunto de instituciones y áreas de servicio e infraestructura muy complejo, cuyas características son su gran extensión, cobertura y diversidad. En la actualidad está compuesto por:

En educación inicial: 33 establecimientos

En EGB: 17 establecimientos

En formación profesional: 10 establecimientos

En Educación Media y Polimodal: 1 Escuela Media Técnica y 2 Bachilleratos de adultos.

En total son sesenta y siete (67) establecimientos distribuidos en los siguientes barrios marplatenses: Puerto, Jorge Newbery, Cerrito Sur, Malvinas Argentinas, Las Américas, Sierra de los Padres, Fortunato de La Plaza, Faro Norte, el Progreso, Belisario Roldán, San Patricio, Las Heras, 1ra. Junta, Hipódromo, San Carlos, Las Dalias, Las dos Marías, Parque Camet, Colonia Barragán, Cerrito y San Salvador, El Colmenar, San Martín, Don Bosco, Belgrano, Bosque Grande, Los Pinares, Parque Hermoso, El Boquerón, Parque Palermo, Félix U. Camet, Los Tilos, Juramento, Autódromo Sarmiento, General Pueyrredón, Libertad, Villa Lourdes, Las Lilas, Centenario y en la Ciudad de Batán.

La matrícula se distribuye en las siguientes proporciones:

Inicial: 4705 alumnos

E.G.B.: 10779 alumnos

Media y Polimodal: 464 alumnos

Formación Profesional: 4584 alumnos

Artística: 480 alumnos

Superior: 128 alumnos

Los alumnos que concurren a estos establecimientos son, generalmente, de clase media y media-baja.

En lo que se refiere a las condiciones edilicias, podemos decir que estas escuelas cuentan con los elementos necesarios para desarrollar sus actividades pedagógicas.

Las escuelas municipales no reciben subvención especial por parte del Estado ya que para éste son categorizadas como un tipo de escuela privada.

Implicancias de la lectoescritura

La lectura es un proceso altamente complejo, dinámico y progresivo en el que operan conductas psiconeurológicas, neuromotoras, cognitivas, preceptuales, psicosocioafectivas, ambientales y culturales. Es una habilidad lingüística, entre las cuales se encuentra el hablar, leer y escribir (Rioseco, Zilliani e Irrarázabal, 2000). Se considera el acto de la lectura como una actividad compleja que parte de la *decodificación* de los signos escritos y termina en la *comprensión* del significado de las oraciones y los textos. El proceso de *decodificación* se define como la capacidad de segmentar las palabras en las letras que la componen y en asignar a cada letra el fonema correspondiente para posteriormente unir estos fonemas y pronunciar la palabra. El proceso de *comprensión* es un proceso activo, que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso (Gutiérrez, García Madruga, Elousa, Luque y Garate, 1999). Esta comprensión depende de múltiples variables entre las que se encuentra un desarrollo psicolingüístico adecuado que permita la adquisición de las funciones semánticas, sintácticas y fonológicas del lenguaje (Urquijo, 2003).

Leer es construir sentido, es interpretar un texto a partir de los esquemas que cada uno porta. Esto es posible por la interacción entre emisor y receptor que se dan durante la lectura: el lector aporta a esa interacción una serie de procesos mentales (cognitivos) y el texto aporta pistas, claves o indicios para ser interpretado. De esta manera, leer no es desciframiento, es comprensión, construcción y reconstrucción. Leer forma parte de un acto de comunicación mediatizado por el tiempo y el espacio. Esta concepción de la lectura tiene una visión de sujeto activo, reflexivo y

crítico. También lo piensan como un sujeto que siente placer o no, que se emociona y que se involucra con lo que lee. Leer y acceder a una diversidad de textos y autores permite conocer diferentes mundos, entender que existen otras maneras de pensar, de vivir y de sentir.

Las estrategias del lector son procesos mentales que pone en acción para interactuar con el texto. Son los modos de utilización de sus conocimientos previos y de los datos que el texto proporciona. Esa interacción es constante y permite intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, así como también detectar errores en la comprensión. Las estrategias son: predicción, inferencia, verificación de hipótesis y corrección. Trabajar desde el aula con estas estrategias permite al docente generar lectores autónomos, que no dependan de la ayuda constante de sus maestros para comprender e interpretar textos (López Posner, 2005).

Para comprender el proceso de lectura debemos comprender de qué manera el lector, el escritor y el texto contribuyen a él, ya que la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto (Ronsenblat, 1978).

Una idea central en muchos estudios recientes sobre la lectoescritura es que la escritura y la lectura son formas de construir, interpretar y comunicar significados. Así, se concibe que leer y escribir es mucho más que la manera de apropiarse de las prácticas de lectura y escritura. Para eso es necesario conocer decodificación y codificación de lo impreso: son formas de construir y transferir significados mediante la lengua escrita.

La escritura es un potente instrumento cultural que utilizamos los seres

humanos con los más variados propósitos. Olson (1994) destaca este carácter cultural de la escritura y la considera una actividad tanto social como cognitiva que permite participar activamente en una comunidad de lectoescritores que están de acuerdo en ciertos principios acerca de esa actividad, una hermenéutica si se quiere, que permite ponerse de acuerdo en la forma más adecuada o válida de interpretar los textos.

Según Ferreiro (1981), hay solamente un proceso de lectura para todas las lenguas independientemente de las diferencias en ortografía. No hay muchas maneras de dar sentido a un texto sino solamente una. Lo mismo ocurre con la lectura: hay solamente un proceso de lectura independientemente del nivel de capacidad con que este proceso es utilizado. Aunque se necesita flexibilidad en la lectura, el proceso tiene características esenciales que no pueden variar: se comienza con un texto con alguna forma gráfica, el texto es procesado como lenguaje, y el proceso termina con la construcción de significado. Sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significados sin utilizar el proceso.

Por su parte, Kaufman (2002) considera que aprender a leer y escribir es apropiarse de las prácticas de lectura y escritura. Para eso es necesario conocer el sistema de escritura pero también el lenguaje escrito encarnado en diferentes tipos de textos (cuentos, noticias, poemas, recetas, etc.). El niño debe y puede conectarse con ellos desde muy temprano, mediante situaciones que le permitan explorar el sistema de escritura y los textos desplegando estrategias inteligentes y no a través de la aplicación mecánica de una "técnica".

Leer es establecer una comunicación con los textos impresos a través de la búsqueda del significado. Aprender a leer implica simultáneamente aprender a

decodificar y aprender a comprender diferentes tipos de textos. La comprensión lectora constituye así, un proceso interactivo entre los aportes del lector al texto y las características del texto mismo.

Según Condemarín, Galdames y Medina (2002) el aprendizaje de la lectura constituye una tarea permanente que se enriquece con nuevas habilidades en la medida en que se manejan adecuadamente textos escritos cada vez más complejos. Por estos motivos, hoy se encuentra superada la posición que limitaba el aprendizaje de la lectura al primer año de educación básica, es decir, a la simple decodificación.

Superada la etapa del dominio del código, la comprensión progresiva de los textos escritos prácticamente se confunde con el desarrollo cognitivo, afectivo, y ético- social de la persona. Así, la acción del leer se enriquecerá poderosamente en la medida en que se enfrente progresivamente a numerosos y variados textos letrados.

En la etapa de alfabetización inicial, si los alumnos y las alumnas participan en situaciones de lectura de textos de diversas áreas, alcanzan la comprensión de diversas funciones de la escritura (el "para qué" se lee y escribe). La lectura y escritura de textos completos y sobre temáticas diversas implica dotar de significatividad la tarea de leer y escribir. *"...Resulta indispensable que escriban como sepan o como puedan hacerlo a fin de poner a prueba sus conocimientos, confrontarlos con los de sus compañeros, con la información que provee el maestro y con los materiales escritos disponibles. Sean tareas individuales o en colaboración con sus pares cuando los alumnos escriben por si mismos tienen oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones acerca del sistema de escritura..."* (Lerner, 1996,

pág. 13- 14).

Etapas en el desarrollo de la lectoescritura

En el marco de la perspectiva psicogenética, Ferreiro y Teberosky (1982), diferenciaron el proceso de aprendizaje de la escritura en cinco niveles o etapas, en función de un patrón surgido de las investigaciones dirigidas por Ferreiro. Estas etapas, también llamadas categorías de escritura, son: escritura presilábica, silábica inicial, silábica estricta, silábico-alfabética y alfabética. A continuación, haremos una breve descripción de cada categoría.

Presilábica: En este nivel para los alfabetizandos, la escritura es un objeto sustituto, no es solamente una marca o un trazo, es la representación de algo externo, lo cual no significa que conciban la escritura como una representación del lenguaje. No hay búsqueda de correspondencia entre los grafemas y los fonemas (las letras y sus sonidos). Se utilizan letras convencionales, manifestando la exigencia de cantidad y produciendo diferencias intencionales entre las distintas escrituras. Si el alfabetizando conoce muchas letras, las utiliza todas. Si conoce pocas, varía su orden para escribir. Puede llegar a confundir letras con números. El dibujo provee una apoyatura a la escritura, como garantizando su significado.

Silábica inicial: Es el período de transición entre la escritura presilábica y la silábica estricta. Se observan los primeros intentos por asignar a cada letra un valor sonoro silábico. Pueden predominar las vocales. Cuando al niño se le solicita que interprete lo que escribió, desliza su dedo de izquierda a derecha, sin ninguna detención, a la vez que "lee" la palabra escrita. Poco a poco, va asignando estrictamente una letra por sílaba. Comienza a haber un valor

sonoro inicial.

Silábica estricta: Hay una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que se utiliza y la cantidad de sílabas que se quiere escribir. En algunos niños comienza a observarse la escritura silábica estricta con valor convencional. En este caso, las letras pertenecen efectivamente a la sílaba que se intenta representar.

Silábico-alfabética: Es un período de transición en el que el niño trabaja simultáneamente con dos hipótesis diferentes: la silábica y la alfabética. Se comienzan a usar más letras para la escritura de una sílaba, pero no para otras. De esta manera, mariposa puede ser escrita como "maipoa". Si bien, obviamente no está escrito correctamente ya que hay dos letras omitidas, se considera un avance en la escritura del niño con respecto a sus escrituras silábicas anteriores.

Alfabética: Hay correspondencia entre fonemas y letras. El niño escribe como habla. Es muy probable que el niño presente dificultades ortográficas en las que trabajará e irá avanzando de forma individual, interactuando con sus compañeros y con la ayuda del docente (Ferreiro y Taberosky, 2000).

Por otra parte, los niños pasan por distintas fases de lectura para llegar a adquirir tal habilidad competentemente. Los modelos que mejor explican este proceso son los de Frith (1985) y Seymour y Mac Gregor (1984) que sostienen que para adquirir la habilidad lectora el niño ha de seguir una secuencia evolutiva en tres etapas:

- a) *Etapa logográfica:* En esta etapa el niño reconoce un pequeño grupo de palabras familiares sirviéndose del contexto y de la forma de su contorno

mediante una estrategia de discriminación visual. La duración de esta etapa depende, en gran medida, del método de lectura, de forma que los niños que aprenden a leer por el método global permanecen más tiempo en esta etapa porque emplean estrategias de lectura logográficas (Swoden y Stevenson, 1994).

- b) *Etapa alfabética*: En ella se utiliza la descodificación fonológica que consiste en segmentar la palabra en letras que la componen y en asignar a cada letra el fonema correspondiente, para posteriormente unir estos fonemas y pronunciar la palabra.
- c) *Etapa ortográfica*: En esta etapa el niño reconoce la palabra globalmente a partir de su patrón ortográfico.

Vemos que en cada etapa el niño adquiere una nueva estrategia para reconocer palabras, pero la nueva estrategia no sustituye a la adquirida en la etapa anterior sino que se añade a esta, de forma que, al consolidar la etapa ortográfica, es capaz de leer tanto por la vía directa como a través de la descodificación fonológica. Y éstas son, precisamente, las dos estrategias que presupone en el lector competente el modelo dual (Coltheart, 1978, 1985) que postula que el acceso al significado de las palabras se realiza a través de dos rutas: la visual o léxica y la fonológica o indirecta.

Si el contexto familiar brinda oportunidades de interactuar con lo impreso, el niño toma conciencia del lenguaje escrito. En este aprendizaje informal el niño capta la funcionalidad y estructura de la lengua escrita. Esto es posible por la aparición de las habilidades metalingüísticas que capacitan al niño para reflexionar acerca de la naturaleza, estructura y funciones del lenguaje. Lo cual no significa que

estas habilidades aparezcan espontáneamente sino que surgen entre los 4 y los 8 años cuando se enfrenta al niño a determinadas tareas que le hacen reflexionar sobre el lenguaje. Así, las tareas que demandan el análisis o la manipulación de los segmentos fonológicos del habla favorecen la adquisición de la conciencia fonológica. Esta conciencia fonológica es necesaria para desarrollar el sistema de reglas que requiere la estrategia de decodificación fonológica. De ahí que numerosas investigaciones pongan de manifiesto la importancia de la conciencia fonológica de los prelectores en la adquisición de la habilidad lectora (Carrillo, 1994; Ortiz, 1994). Las numerosas investigaciones llevadas a cabo para evaluar las habilidades de la conciencia fonológica han tomado en consideración las posibilidades evolutivas de los niños.

Existen en la actualidad más de veinte tareas que evalúan tales habilidades, que sin embargo pueden resumirse en las siguientes categorías (Torgesen & Mathes, 2002):

a) *Comparación de sonidos*: Son pruebas más elementales que evalúan la sensibilidad infantil para la comparación de los sonidos de diferentes palabras. Las tareas utilizadas adoptan un número de diferentes formatos que demandan comparar si dos palabras riman, o bien que identifique el sonido inicial o final de una palabra, o bien que genere una palabra que comience con el mismo sonido que la palabra estímulo utilizada, o que se haga la comparación entre los sonidos de diferentes palabras. Las tareas de comparación de sonidos son particularmente apropiadas para los niños de alrededor de cinco años, ya que no requieren un conocimiento completamente explícito de los fonemas.

b) *Segmentación de fonemas*: estas tareas involucran habilidades de mayor complejidad cognitiva. Requieren un nivel relativamente explícito de conciencia fonémica. En estas pruebas se deben segmentar los fonemas constitutivos de las palabras. Las tareas involucran contar, pronunciar, quitar, adicionar o invertir fonemas individuales en las palabras. Estas habilidades se desarrollan de modo característico alrededor de los 6 años, cuando el niño es confrontado con un sistema de escritura alfabético, al inicio de la escolaridad formal, o bien antes cuando ha tenido oportunidades suficientes de interactuar con material escrito en contextos de aprendizaje extra escolar.

c) *Unión de fonemas*: estas tareas constituyen la contrapartida de la segmentación. Corresponden a la recodificación fonológica que permite ensamblar los fonemas aislados para formar palabras. Típicamente han sido medidas con un único tipo de tareas en las que se requiere la unión de los fonemas que se presentan aisladamente.

Si bien todas ellas parecen examinar un mismo tipo de constructo, las demandas cognitivas requeridas parecen ser diferentes y evaluar por lo tanto diferentes niveles de desarrollo de la habilidad fonológica (Yoop, 1988; Good & Kaminiski, 2002).

Métodos de enseñanza de la lectoescritura

Tradicionalmente, el concepto de alfabetización estuvo ligado al dominio del código, lo que originó un paradigma de enseñanza guiado por la simplificación y síntesis que se centraba en prescripciones metodológicas a cerca de cual era la forma más conveniente de enseñar ese código. Se basaba en una concepción

perceptivo-motriz de la lectura y la escritura. Este paradigma, enmarcado en una corriente lingüística que postula una relación de subsidiariedad entre escritura y lenguaje oral, es decir que adopta una concepción fonográfica y transcriptivista de la escritura, concibe la enseñanza de la escritura dissociada del lenguaje escrito y centra su interés en desarrollar competencias del niño focalizadas en habilidades perceptivo motoras. Aquí el aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica, y el docente debe preocuparse por las prescripciones metodológicas mas adecuadas para el dominio de dicha técnica. Así primero se enseña la notación o el código escrito y luego el lenguaje escrito tal como aparece en la cultura.

El abordaje de la enseñanza de la escritura desde esta perspectiva fue resuelto a través de métodos que se clasificaron en sintéticos o analíticos según las habilidades perceptivas puestas en juego, previo paso por un periodo de aprestamiento que, en lo didáctico, se concretó en actividades dirigidas a los componentes neuro- psicomotrices de los procesos, tanto de lectura como de escritura.

Existen dos modelos de lectura con propuestas metodológicas, pedagógicas para la enseñanza de la misma. Se trata de los modelos seriales e interactivos (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; De Vega, 1988). Los modelos seriales de lectura postulan una distribución jerárquica de los niveles. Según esta idea, los distintos modelos mantienen entre ellos dependencia unidireccional. Los productos finales de cada nivel se constituyen en prerequisites para la ejecución del siguiente nivel en el orden jerárquico. Los modelos seriales de tipo ascendente o *Bottom-up* parten del análisis de rasgos visuales, el reconocimiento de letras y la integración silábica hasta llegar al procesamiento semántico del texto. Aquí el significado se construye de abajo hacia arriba, sin ninguna dependencia funcional en dirección

contraria. Para este modelo es fundamental el manejo hábil de las actividades de decodificación que posibiliten el procesamiento del texto en este sentido. Para la enseñanza de la lectoescritura proponen métodos de marcha sintética para que las destrezas lectoras sean entrenadas de una en una, siguiendo su ordenación jerárquica. El lector debe llegar a automatizar estos procesos, pues sólo cuando la decodificación y la integración dejen de consumir recursos atencionales, estos pueden conducir a los procesos de comprensión de alto nivel.

El modelo serial descendente o de tipo *Top-down* enfatiza la importancia de los procesos superiores que son los que controlan y dirigen la lectura. El proceso lector está guiado fundamentalmente por las hipótesis que el lector plantea sobre el posible significado del texto (Navalón, Ato y Rabadán, 1989), para esto se sirve más de sus conocimientos sintácticos y semánticos de forma anticipatoria que de los detalles gráficos del texto (Smith, 1971, 1973; Goodman, 1976 en Alonso y Mateos 1985). En la práctica educativa se toma el reverso del camino planteado por el modelo ascendente, proponiéndose métodos de marcha analítica, lo importante será partir de configuraciones globales (palabras – frases) y luego arribar por esta vía a analizar los componentes de las mismas (letras-sonidos).

Por otra parte, existen los modelos interaccionistas que suponen una distribución paralela entre los niveles, es decir, la lectura está dirigida simultáneamente por los datos explícitos del texto y por el conocimiento preexistente en el lector (Solé, 1997). Desde este modelo ciertos métodos de enseñanza de la lectoescritura en algún punto de su desarrollo, sostienen este tipo de procesamiento. Así, por ejemplo, el método de marcha analítica de palabra generadora comienza por la presentación de una palabra como estímulo, continúa en el análisis de las letras que componen la misma, para finalizar recomponiendo esas letras en nuevas

palabras, frases y oraciones.

En síntesis, los métodos de enseñanza de la lectoescritura se dividen en dos grandes categorías según el proceso cognitivo que estén requiriendo ante la presentación del estímulo (Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999):

1) Métodos de marcha sintética:

El estímulo presentado es un elemento aislado que no posee significación en sí, el proceso requerido es el de síntesis. Se presenta al alumno una letra o sílaba y se lo debe estimular para que llegue a la lectura de la palabra, frase y oración. Uno de los métodos incluidos dentro de éste es el método *fónico*, que parte de la enseñanza del sonido de la letra. Se basa en la suposición de que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras.

2) Métodos de marcha analítica:

El estímulo presentado es un elemento global, en contexto, que posee significación en sí, el proceso requerido es el de análisis. Se presenta al alumno una palabra, frase u oración y se lo debe estimular para que llegue a la comprensión de la sílaba y la letra, para finalizar luego con la recomposición de las letras analizadas en nuevas palabras, frases y oraciones. Por ejemplo, el método de oración generadora: en este caso el estímulo presentado es una oración o narración que resulte de interés para el niño, el maestro estimula el análisis de las palabras previamente trabajadas en las oraciones para provocar el reconocimiento de las letras y sílabas a través de la combinación.

Con dicha clasificación, se entabló lo que Braslavsky (1962) denomina "*la querrela de los métodos*". Tanto los métodos de "marcha sintética" como los de

“marcha analítica”, ya sea en el inicio o al finalizar el proceso, se centran en las combinaciones de grafemas y fonemas, descuidando aspectos fundamentales relacionados con procesos constructivos del sujeto del aprendizaje: la competencia lingüística y la capacidad cognitiva.

Más tarde, surge una concepción opuesta denominada Modelo Constructivista que, entre otras cuestiones, plantea un proceso de construcción de significados y de atribución de sentidos cuya responsabilidad última corresponde al alumno. Nadie puede sustituir al alumno en dicha tarea. Él es el verdadero artífice del proceso de aprendizaje y quien va a construir los significados y la función del profesor es ayudarlo en ese cometido (Coll, 1994). No se admite aquí una disociación entre escritura y lenguaje escrito, sino por el contrario, se busca la integración de ambos. Se concibe el aprendizaje como un proceso de índole conceptual. Se tienen en cuenta las representaciones y procesos conceptuales que realiza el niño para la construcción del sistema de escritura alfabética, como así también los saberes y procesos cognitivos implicados en el escribir. Se parte del desarrollo de las competencias vinculadas con la producción escrita en situaciones comunicativas, es decir, la capacidad para desarrollar textos escritos coherentes y correctos. El docente cambia su rol y en lugar de centrar su interés en las prescripciones metodológicas, basa su accionar en propuestas constructivistas, interaccionistas (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1994).

Este modelo se ha ido desarrollando en base a un auge creciente de los enfoques cognitivistas en el estudio del desarrollo humano, que subrayan el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento. La idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior, ha sido reemplazada por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta, confiere

significados a los estímulos y configuraciones de estímulos (Ehuleche, 2001).

En estos modelos se concibe el proceso de enseñanza- aprendizaje como una relación en la que intervienen tres componentes o subsistemas en constante interrelación: el saber o contenido, el alumno y el docente.

El rol del maestro en la enseñanza de la lectoescritura

Ha habido posiciones educativas ampliamente difundidas a lo largo de los años que asignaban al maestro la función de centralizar y transmitir la información a los niños, destacando la importancia casi absoluta de su actuación. A los niños les correspondía, entonces, ser sujetos pasivos y acatar las directrices e indicaciones del docente. Desde el inicio del siglo XX, y especialmente durante las últimas décadas, se han dado a conocer concepciones educativas que ponen en tela de juicio la postura antes citada y hacen nuevas propuestas acerca de la función docente. En algunos casos, como todo planteamiento que surge ante una reacción opuesta, se adopta un punto de vista totalmente contrario: el maestro es una figura apenas complementaria, casi secundaria e incluso pasiva que deja el protagonismo a los niños y se limita a llevar a cabo las iniciativas y propuestas de esto. Entonces, ¿cuál es el rol que debería tener el maestro?

El maestro es una figura clave en la dinámica del aula, es la persona que articula el trabajo educativo, coordina el proceso de enseñanza y hasta podemos pensar que lo que sucede en el aula está determinado, casi en su totalidad, por las decisiones del maestro. Por lo tanto, no tendría que haber una disminución de su función, sino más bien un cambio cualitativo de ésta. Parece que la estrategia fundamental de su función sería: hacer evidente su propio interés y placer por leer y

escribir.

La estructura actual del sistema educativo, y todavía más, la reforma de la enseñanza prevista, sitúan al maestro como un profesional que ha de pertenecer y actuar en diferentes subsistemas al mismo tiempo. Por el hecho de trabajar en una escuela concreta, se presupone que está inmerso en una comunidad determinada con sus características socio- culturales y económicas particulares. El maestro tiene la responsabilidad de potenciar el desarrollo de todos sus alumnos mediante el aprendizaje de una serie de diversos contenidos, valores y hábitos (Bassedas, 1996).

La importancia del maestro como factor de éxito en el aprendizaje ha sido y es tema de discusión entre los especialistas. Mientras que algunas lo consideran el elemento clave, hay quienes sugieren que están muy lejos de asumir la importancia de otras variables, ya que no esta en sus manos modificar las presiones sociales y familiares, ni las capacidades e intereses individuales, así como la escuela no esta en condiciones de cambiar los métodos pedagógicos ni influir sobre la calidad del maestro (Moyle, 1975).

Son muchos los autores que coinciden en " apostar" al docente, como el elemento de fuerza que garantizaría el cambio educativo. *"...Toda discusión acerca de la escuela termina allí: no existe transformación que no pase por el docente. Quizá sea aquí donde haya que concentrar todos los esfuerzos y también el grueso de los recursos si se quiere hacer de la escuela una verdadera puerta de ingreso a la ciudadanía y la competitividad..."* (Tenti Fanfani, 1993, pág. 22- 23).

Parece claro que el maestro continuará siendo uno de los medios principales para el mejoramiento de la propuesta educativa. Un aspecto fundamental es lograr

mejorar los conocimientos y destrezas de los maestros. Es así como, en el marco de la crisis que atraviesa la educación en general y la escuela en particular "la capacitación docente se exige como tabla de salvación".

Es prioritario que el maestro se muestre ante los niños como un sujeto que lee y escribe cotidianamente; que se compromete al hacerlo y obtiene satisfacción de ambas actividades. Porque especialmente en las regiones donde el maestro es uno de los pocos sujetos avanzados en el proceso de alfabetización con los que los niños interactúan, sería utópico suponer que si dicho maestro lee y escribe escasamente y con desagrado, los niños podrán establecer un vínculo con la lectura y escritura que sea sustancialmente diferente.

La revisión del docente de su propio vínculo con la lectura y la escritura contribuye a mejorar su relación con el lenguaje escrito y a ser un buen modelo de usuario ante los niños. En muchos sectores sociales, los niños no tienen ocasión de ver a los adultos leyendo y escribiendo; sólo lo hacen sus compañeros de escuela o sus hermanos que están escolarizados. De manera que esos niños suponen, con frecuencia, que leer y escribir es una actividad de la escuela y para la escuela, y que cuando uno ya no asiste a ella abandona esas actividades definitivamente. Si además el maestro no evidencia que lee y escribe, sólo se dedica a enseñar a hacerlo, se confirma la hipótesis de los niños, que podría expresarse así: *"los mayores no leen ni escriben, hay que dejar de ser niño para zafar de esto"*. De manera que no sólo es decisivo que los niños vean el sentido y obtengan placer al participar de las situaciones escolares de lectura y escritura, también es fundamental que verifiquen que los adultos, al menos algunos adultos, continúan haciéndolo, y a gusto, toda la vida.

Además, es importante que el maestro tenga un referencial teórico, que reflexione sobre su práctica para descubrir cuál es la teoría que esta por detrás de esa práctica, para poder verificar hasta qué punto esa teoría le da un soporte suficiente para proseguir y preguntarse si debe cambiarlo. La capacitación no puede centrarse en el "cómo hacer", desgajado de una teoría (Duran, 2000).

Gómez Palacios (2000) señala que no es fácil ni inmediato obtener un cambio de actitud del maestro. Es evidente que el maestro enseña como fue enseñado, y no basta con decir que hay que respetar el proceso del niño sin respetar el proceso evolutivo del maestro. El maestro no se formó solamente en Escuela Normal; en realidad, todos vamos incorporando modelos a lo largo de nuestra vida escolar y familiar. El maestro no se forma en un solo curso. Cuando el maestro llega al aula aplica lo que aprendió de su medio, de su familia, de sus relaciones interpersonales, etc. Esto es lo que debemos considerar de tal manera que el asesoramiento sobre la aplicación de nuestra propuesta pedagógica no implique necesariamente la negación de toda la experiencia anterior, pues esto no es posible. Sin embargo, cuando un maestro logra comprender el trabajo docente como una práctica creativa y de respeto hacia los niños, se ve revalorizado él mismo como docente.

Al respecto, el modelo constructivista integra en un nuevo marco los procesos auto-estructurantes del alumno con los interactivos del alumno/ profesor, alumno/ alumno. El profesor desde este modelo es un mediador entre el alumno y el objeto de conocimiento (triángulo interactivo). Debe ocuparse de diseñar secuencias de pautas interactivas, que posibiliten los mecanismos de influencia educativa mas adecuados para lograr la aproximación de los alumnos a los objetos de conocimientos (Ehuletche, 2001).

Desde este marco teórico constructivista es de suma importancia la mediación educativa. Bruner (1985) nos habla de actividades de *andamiaje*, que significa realizar actividades contingentes a las dificultades de los alumnos con las tareas. Mediante este mecanismo el profesor irá realizando paulatinamente la cesión y el traspaso de responsabilidad al alumno, desde actividades de menor a mayor autonomía.

Para Coll (1990) *“El análisis completo de la interacción debe realizarse sobre unidades completas de enseñanza/ aprendizaje que incluyan desde la planificación y preparación de tareas hasta la evaluación de los resultados...”* (pág. 35).

En este Modelo el rol del docente es ser: moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más. El Constructivismo supone también un clima afectivo, armónico, de mutua confianza, ayudando a que los alumnos y alumnas se vinculen positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición.

El profesor como mediador del aprendizaje debe:

1. Conocer los intereses de alumnos y alumnas y sus diferencias individuales
2. Conocer las necesidades evolutivas de cada uno de ellos
3. Conocer los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, educativos y otros
4. Contextualizar las actividades.

El Constructivismo es la corriente de moda aplicada actualmente a la educación, pero de acuerdo a lo leído y a la experiencia personal, en la práctica es difícil ser

totalmente constructivista, ya que las realidades de las diversas escuelas son variadas y hay muchos factores que influyen como para adscribirse totalmente a esta corriente (Coll, 1995).

¿Qué es capacitar?

Capacitar es:

a) Dar cabida:

b) Contener = capacidad

c) Capacitación alude a *recapacitar, recordar*.

d) Capacitar como potencialidad: relación potencia -acto

a) En primer lugar, capacitar hace referencia a *dar cavidad*, que puede pensarse como crear un espacio para incorporar lo que no está, o como *hacer lugar* para completar lo que falta.

b) El concepto de capacitación desde lo etimológico conlleva la idea de contención con la connotación *psicologista* de la palabra: sostener para evitar el desborde emocional.

c) La otra acepción encontrada en la etimología de la palabra *capacitación* alude a *recapacitar, recordar*.

Mucho de lo que sucede en el aula, no es traído a los cursos de capacitación. No es que sea intención del docente ocultarlo; en verdad, creemos que no le es posible registrarlo todo, en la sociedad en la que se encuentra. Así es como la capacitación corre por un camino y la práctica por otro. Esto lleva a que el docente,

solo en el salón de clase, deba hacer la síntesis o la elaboración de lo que *fuera dado* en el otro espacio, el de la capacitación docente. Él solo, en la escena de la práctica, tiene que reinterpretar y aplicar *lo visto en otro lugar*, él solo tiene que tender el puente entre teoría y práctica. También se observa en la formación inicial que el futuro maestro se pone en contacto con más teoría que práctica.

d) La capacitación docente puede entenderse también desde la perspectiva etimológica en los términos de la relación potencia-acto desarrollada por Aristóteles. La potencia es la materia considerada dinámicamente, estos es, en sus posibilidades; en este sentido puede decirse, por ejemplo, que el árbol es una mesa, pero no porque lo sea ahora y de hecho, sino porque lo es como posibilidad: en términos de Aristóteles, el árbol es la mesa en potencia. Los dispositivos de capacitación docente vigente sólo toman el primer término de esta relación: la creencia de que la posibilidad conduce inmediatamente al cambio; se llega, pues, a concluir apresuradamente que la potencia garantiza el acto.

Según Mugnaga y Trucco (1999) la capacitación es un poderoso instrumento para el desarrollo del trabajo diario dentro de cualquier entorno laboral.

Para Solaas (1997) comprende las acciones dirigidas inequívocamente a la instalación de un comportamiento requerido, por ejemplo, enseñar a gerentes a hacer coaching o a evaluar el desempeño.

Cuando se habla de capacitar se habla de hacer a un trabajador apto, habilitado para alguna cosa. Hacer diestro, enseñar, guiar, instruir y encaminar al trabajador en su creatividad y prepararlo para realizar una nueva función. La capacitación no debe ser considerada como un fin en si mismo. Será el medio del que se vale la institución para su permanente adaptación y crecimiento. Debemos

considerarlo un instrumento de cambio hacia un mejor hacer. Para lograr una capacitación orientada hacia mejores resultados debemos tener presente que:

- a) Para obtener mejores resultados las actividades de capacitación deberán ser planificadas- pensadas a partir de las necesidades y las posibilidades reales de acción.
- b) Para ser considerada útil, deberá producir cambios deseados en los conocimientos, habilidades, destrezas y /o actitudes, las que deben ser consideradas en los desempeños.
- c) Para ser considerada como inversión debe contribuir beneficiando a los distintos involucrados.
- d) Para tener respaldo y continuidad debe involucrar a las personas.

Existen tres tipos básicos de capacitación:

- 1) Capacitación para el trabajo: capacitación de pre- ingreso, inducción, capacitación promocional.
- 2) Capacitación en el trabajo: adiestramiento, capacitación específica, capacitación en temas de relación e interpretación laboral para la tarea.
- 3) Desarrollo: educación formal, actividades recreativas y culturales.

En este trabajo, al hablar de capacitación nos circunscribimos a la segunda acepción del término, ya que nos interesa analizar la capacitación específica en métodos de enseñanza de lectoescritura en los docentes de primer ciclo de EPB de la muestra seleccionada. Creemos que, dotando al docente de herramientas metodológico- didácticas es posible garantizar que los alumnos aprendan más y

mejor. Se pretende enfatizar la necesidad de un seguimiento evaluativo (real) de la capacitación docente, es decir, en su relación directa con el mejoramiento de la propuesta de enseñanza y su impronta en el aprendizaje de niños y adolescentes (Kaufman, 1995).

En vistas de nuestra hipótesis, a saber, que la capacitación docente puede influir positivamente en el aprendizaje, y especialmente, en el aprendizaje de los procesos lectores, consideramos necesario un seguimiento evaluativo constante de la práctica (acto) profesional docente, para que pueda concluirse que efectivamente se logró la potencialidad, la capacitación prevista.

Finalmente, sostenemos que la capacitación consiste en la preparación de las personas para desarrollar cualquier actividad, en este caso para enseñar a leer y escribir.

Entre los múltiples aspectos a tomar en cuenta con respecto al proceso de capacitación, señalaremos en primer término el de *contenido* de la capacitación: el contenido es todo aquello que va a ser considerado y puesto a disposición del aprendizaje durante el programa. Debemos realizar un análisis de los temas a tratar y evaluar cuál será el método de organización. Es necesario elegir contenidos claros, diferenciables entre sí y acotados porque el tiempo del que se dispone para la capacitación es generalmente limitado. Es necesario evaluar qué lugar asignamos a los contenidos psicológicos, sociológicos, lingüísticos y pedagógicos.

Es importante integrar los contenidos de tal manera que se perciba una unidad, un concepto organizador que permita reunir las partes en un todo. En algunos casos los objetivos del programa serán los que funcionarán como guía. Para determinar los contenidos específicos se debe realizar una interiorización en la

plazo. Generalmente el tiempo de la capacitación se distingue en momentos en que maestro y capacitador o asesor están juntos, y momentos entre esos encuentros. Hay diferentes modos de usar este tiempo, en el cual capacitador y maestro comparten espacio y actividades, y el tiempo intermedio durante el cual algunos proyectos plantean actividades diversas: que los maestros lean bibliografía, hagan registros de clases, se encuentren entre sí, sin la presencia del capacitador, etc. (Nemirovski, 2002).

Las investigaciones sobre formación de profesores han demostrado que el sitio donde los maestros aprenden su oficio es la escuela y fundamentalmente, el aula. Es allí donde debe darse la oportunidad de desarrollar el currículo de formación, porque se trata de un saber que se aprende en la práctica, un saber que necesita ese espacio para que uno observe a otro, para que uno discuta con otro (Teberoski, 2000).

Según Alves (2000) la preocupación actual es formar al profesor en tanto ser reflexivo (tan reflexivo como sus alumnos), que se apropia del acto docente en su totalidad, desde la planificación hasta la ejecución.

De esta manera, la capacitación docente no puede ser pensada como una instancia única (curso de capacitación), sino como un *proceso de capacitación* en el cual se acompaña al docente en la construcción de herramientas a partir de sus propias prácticas (exitosas o no) reflexionando, apoyados por lo teórico y aplicando las técnicas aprendidas, acompañados por los capacitadores en aquellos problemas que puedan surgir y *retroalimentando su práctica cotidiana*, interactuando dentro de su institución escolar.

Analizando el *cómo* se solucionaron ciertos problemas de la enseñanza

intercultural a través de la práctica docente; el análisis teórico a partir del acompañamiento del capacitador y la reflexión práctica-teoría-práctica contribuirán a la construcción de un *aprendizaje significativo* en los docentes. El desafío es organizar *programas de capacitación docente* orgánicos y continuos en los cuales se construyan herramientas dinámicas que optimicen la práctica docente cotidiana y logren *múltiples salidas* al aprendizaje en contextos diversos (Kalman, 2000).

A partir del surgimiento de la nueva Ley Federal de Educación y de la nueva formación de grado universitario, se han modificado en diversas instituciones tanto los contenidos como las denominaciones formales respecto a la enseñanza de la lectoescritura. A pesar de ello tanto los alumnos como los graduados o los docentes en servicio siguen hablando de lectoescritura y enseñando lectoescritura de la forma tradicional, es decir, que el cambio sólo está en los papeles. Ha cambiado el paradigma en la formación, pero no en las prácticas del aula, a la que está llegando lentamente. Esta situación se da en general mas allá de todos los cursos de capacitación y perfeccionamiento, en educación básica de niños con escolaridad común o especial (Ortega de Hocevar, 2002).

La capacitación, dentro del encuadre de la política educativa, requiere una intencionalidad que le de dirección y sentido. Se entiende que dicha dirección posibilita que los esfuerzos y recursos se concentren para el logro de objetivos que tiendan al mejoramiento del servicio y a dignificar y jerarquizar la profesión. Por ello, en la actualidad la capacitación es una exigencia y un derecho del docente, por lo cual se constituye en una necesidad de formación permanente.

La capacitación docente ha adquirido un estatus jurídico desde que la Ley Federal de Educación N° 24.195/93, expresa que el docente podrá acceder a una

formación en actividad. Dicha ley consiste en la actualización y profundización de contenidos científicos, metodológicos, artísticos y culturales. Al mismo tiempo, la mencionada Ley prevé la capacitación de docentes para nuevos roles y funciones diferentes de aquellas para las cuales se formó inicialmente y que demanda el sistema (Art. 19 b).

La formación docente debe ser continua, porque una revisión crítica de los problemas que presentan las prácticas pedagógicas y su análisis, conlleva el fortalecimiento de la tarea y, además, induce nuevas motivaciones y actitudes profesionales. Debe por lo tanto, ser un proceso incorporado a la definición misma del trabajo docente.

Según organizaciones internacionales, como la OCDE, (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) existen recomendaciones de que la capacitación necesita un ordenamiento sistemático, integral y secuenciado que responda a las verdaderas necesidades de la propia formación docente, a las demandas que van surgiendo de la práctica y a las posibilidades de transformación y modificación de saberes.

Es preciso que los docentes en tanto que profesionales se afiancen en una formación teórica de alto nivel, sobre la base de conocimientos previos y a un cierto número de esquemas de percepción, de análisis y de decisión que movilicen sus saberes conscientemente (Perrenoud, 1994). A la profesionalización del docente es necesario agregar el concepto de *práctica reflexiva*. Esta exige la capacidad de evaluar permanentemente sus actos profesionales y de completar *su saber y su saber hacer* sobre la base de sus experiencias. Como práctico reflexivo deberá poner en duda, comparar y contrastar su formación inicial para revisar

permanentemente todo su desempeño dentro de los contextos en los que actúa. Esta revisión debe constituirse y regularse hasta instalar lo que Perrenoud llama la paradoja de la *rutina del cambio*.

Rendimiento escolar en nuestros días

El rendimiento escolar se refiere al nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación. En el rendimiento académico intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad (extroversión, introversión, ansiedad, etc.) y motivacionales, cuya relación con aquel no siempre es lineal, sino que está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo, aptitud, etc. El rendimiento se define como el nivel de conocimiento expresado en una nota numérica que obtiene un alumno como resultado de una evaluación que mide el producto del proceso enseñanza- aprendizaje en el que participa. Es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo donde el alumno puede demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales, aptitudinales y procedimentales.

Según un estudio realizado por la Universidad de México (1994) donde se midió la calidad educativa, se considera que: *"...Cuando nos referimos al rendimiento académico hablamos de los resultados que obtienen los alumnos en exámenes de aprovechamiento, calificaciones y comprobación del aprendizaje. Estamos de acuerdo en que el rendimiento escolar es útil para poder decir que una escuela contiene calidad pero no debemos olvidar la variable alumnos, en la que influyen el factor económico, social, cultural, educacional y motivacional, la familia, la escuela, el profesor, experiencias previas, situaciones emocionales, etc...."* (pág.15-16).

Después de conocer los procesos cognitivos que están involucrados en la lectura y escritura, estamos en condiciones de comprender la naturaleza de las dificultades que pueda presentar su adquisición.

En una primera aproximación observamos que estas dificultades no afectan a todos los niveles de procesamiento. Así, los fallos más frecuentes en lectura se dan en los procesos de acceso al léxico y en los procesos de comprensión. Algunas investigaciones recientes en español (Artiles, 1997; Guzmán, 1997) han analizado los tipos de errores que cometen los niños de primero y segundo curso de primaria que han aprendido a leer con un método sintético, frente a los que aprendieron con un método global. Los resultados indican que los niños que habían sido instruidos por un método sintético son más competentes en el análisis subléxico de la palabra, ya que cometen menos errores en la lectura de palabras largas y poco frecuentes.

Esto significa que son más eficientes que los niños instruidos con un método global en el uso de la ruta fonológica. En consecuencia, concluyen que los métodos sintéticos favorecen el desarrollo de estrategias de descodificación fonológica. Asimismo, los métodos de lectura no sólo determinan la estrategia preferente que utilizan los niños en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, sino que también inciden en el grado de automatismo que se consigue en el acceso al significado de la palabra. En un estudio de Guzmán (1997), los niños que habían aprendido a leer por un método global eran más lentos en la tarea de nombrar palabras aisladas y decisión léxica que los niños que leían con un método sintético. Estos resultados sugieren que con los métodos sintéticos se logra una mayor automatización de los procesos léxicos.

En relación con los procesos de comprensión, los lectores poco competentes muestran dificultad para extraer el significado global del texto ya que procesan la

información linealmente (palabra a palabra, frase a frase, etc.), es decir, no activan los conocimientos previos relacionados con el texto. Asimismo, muestran deficiencias metacognitivas que obstaculizan los procesos de autorregulación necesarios para la comprensión (planificación, evaluación y revisión).

Sin embargo, existe un amplio consenso entre los investigadores en que en la mayoría de los casos, los problemas de lectura se derivan de dificultades en el proceso de reconocimiento de las palabras, es decir, en el acceso al léxico (Olson, Kliegel, Davidson; Foltz, 1985; Stanovich, 1988; Van Den Bos: Spelberg, 1994). Aunque el síntoma más llamativo y alarmante que el alumno presenta es que no comprende lo que lee. Lo que ocurre en estos casos es que se resiente la comprensión porque los recursos atencionales, que son limitados, están básicamente dirigidos a la descodificación de las palabras, con lo que no pueden desviarse hacia los niveles más altos de procesamiento para llevar a cabo la comprensión del texto.

Las dificultades en el procesamiento léxico se manifiestan en una mayor dependencia del texto en la lectura de palabras, en un menor conocimiento y automatismo de las reglas de conversión grafema-fonema, problemas en la ruta de no-palabras, y mayor sensibilidad a la longitud y familiaridad de las palabras (Rodrigo, 1994). Estos datos nos llevan a pensar que el problema de estos lectores está en la ruta fonológica (Perfetti, 1985).

De esta manera, en una clase normal de niños, entre los designados como menos habilidosos para la lectura hallamos dos grupos diferenciados: los que, a pesar de leer correctamente las palabras no comprenden el texto, y los que tienen dificultad para leer las palabras y además muestran una comprensión deficiente del

texto. Dentro de este grupo heterogéneo encontramos alumnos con un retraso lector unido a un bajo rendimiento escolar generalizado, y alumnos que presentan un retraso específico de lectura, a pesar de tener una inteligencia normal, son los llamados disléxicos. Teniendo en cuenta el modelo dual de acceso al léxico podemos diferenciar dos subtipos de dislexia, según la dificultad que presente el alumno para adquirir y automatizar una u otra ruta. Cuando la dificultad se presenta en el funcionamiento de la ruta fonológica, estamos ante un disléxico fonológico. Estos niños manifestarán dificultades para procesar las palabras que no conocen o las pseudo- palabras. Esta dificultad parece depender de una deficiencia en la representación y procesamiento de la información fonológica. De todos modos, siguiendo este modelo, el lector se apoya en la otra ruta por lo que podrá seguir leyendo palabras familiares y buscará un mecanismo de compensación, como es el uso de información contextual para poder reconocer la palabra.

Si la ruta defectuosa es la visual hablamos de un disléxico superficial. El lector tendrá dificultad para adjudicar el significado a las palabras homófonas aisladas ya que éstas sólo se distinguen por su ortografía. Asimismo, no podrá leer las palabras que no se ajusten a las reglas de correspondencia grafema- fonema como, por ejemplo, palabras en inglés.

En la mayoría de los alumnos con dificultades en el acceso al léxico, se suelen presentar los dos tipos de dificultades aunque en distinta medida. No obstante, los resultados encontrados en diversos estudios justifican esta clasificación, ya que indican que un 20% de los sujetos estudiados muestran una disociación, sólo una vía sin adquirir y adquirida otra. El resto de la población estudiada presentó dificultades en ambas, aunque en el 60% de ésta, las dificultades eran más acusadas en una ruta que en otra (Castles y Coltheart, 1993; Manis,

Seidenberg, Doi, McBride- Chang y Petersen, 1996).

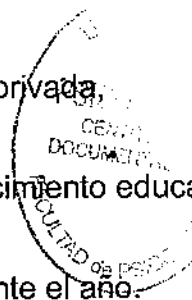
Desde el Departamento de Ciencias Sociales y de la Educación de la Universidad de Alicante, Pérez Sanchez, Castejon Costa, declaran: "Generalmente se han explicado el éxito y el fracaso escolar acudiendo a diferencias individuales en inteligencia o en aptitudes intelectuales y, ciertamente, en todas las investigaciones que hemos revisado, hallamos relaciones significativas entre el aprovechamiento escolar y la inteligencia, lo cual demuestra la consistencia de esta relación (Pelechano, 1972, 1977; Avia, Rodas y Morales, 1975; Rivas, Rodriguez, 1985; Carabaña, 1987; Alvaro Page, 1990; Pardo Merino y Olea Díaz, 1993).

Sin embargo, las correlaciones obtenidas son moderadas, lo que significa que las aptitudes intelectuales pueden estar influidas por factores familiares y escolares. Parece ser que de todas las aptitudes intelectuales influyentes en el rendimiento académico, es el factor verbal el que incide directamente en el rendimiento del alumno en todas las áreas del currículo, factor que es el más susceptible de influencias socioculturales y familiares. Con respecto a la clase social diversos autores consideran que esta variable está estrechamente relacionada con el bajo rendimiento escolar de los alumnos (Cosden, 1993; Dauber, 1993; Foster, 1993; Mc Arthur y Bianchi, 1993).

El Ministerio de Educación de la Nación enumeró algunos de los factores nocivos que atentan contra el rendimiento escolar, según los datos difundidos luego de una serie de informes y consultas en las escuelas:

- (a) Nivel socioeconómico y educativo de los padres,
- (b) Infraestructura de la escuela, es decir, que cuenten con aulas, pizarrones y bibliotecas, entre otros aspectos,

- (c) Vinculación de las autoridades escolares en las tareas pedagógicas y el contacto con los padres,
- (d) Tipo de gestión, es decir, si es pública o privada,
- (e) Localidad donde se encuentra el establecimiento educativo,
- (f) Cantidad de días efectivos de clase durante el año.



Otro elemento que se asocia con el éxito y fracaso escolar se refiere a las habilidades iniciales de lectura y escritura. Se ha denominado a las producciones infantiles al respecto *escritura y lectura emergentes* (Whitehurst y Lonigan). Los niños demuestran conocer que el lenguaje escrito tiene significado, antes de comenzar a leer y escribir en sentido estricto. Desarrollan estos conocimientos a través de las experiencias de interacción en el hogar con adultos alfabetizados, que facilitan y promueven el contacto con libros y otros materiales escritos.

Se denomina escritura emergente a las primeras inscripciones gráficas idiosincrásicas infantiles, que evolucionan a lo largo del tiempo y a partir de las cuales es posible observar el uso de diferentes estrategias para plasmar la intencionalidad de *escribir* (Diuk, 2003).

Aún cuando no se dispone de información adecuada existen evidencias respecto de que el atraso escolar, el desgajamiento y el logro de escasos conocimientos resultan problemas que afectan más intensamente a los niños de las familias de menores ingresos.

Antecedentes de trabajos anteriores

Aunque la enseñanza de la lectura es un objetivo prioritario en los primeros niveles de la Educación Primaria, son muchos los niños que no consiguen este objetivo. Aproximadamente un 20% de la población presenta dificultades lectoras y en un 3%, éstas llegan a ser persistentes y severas (Westman, Ownby y Smith, 1987).

En un estudio realizado por la Universidad de México (1994) para la medición de la calidad educativa se concluye que hubo una diferencia significativa a favor de las escuelas de gestión privada, encontrando que además del factor socioeconómico no deben descuidarse el cultural, educacional, familiar, las experiencias previas, situaciones emocionales, la variable escuela y la variable profesor.

El resultado de esta investigación marcó una diferencia considerable entre las escuelas públicas y las privadas, siendo favorable a éstas últimas. Esto podría explicarse a partir de la existencia de salarios mayores, de una mayor motivación de los maestros, mayores oportunidades educativas de los alumnos de escuelas privadas, posiblemente pertenecientes a otro sector social diferente del de los alumnos de escuelas públicas. Otra consideración en relación a escuelas públicas y privadas es la cantidad de contenidos que se manejan en cada una de las diferentes escuelas, siendo Mayores en las privadas.

Por otra parte, otras investigaciones independientes confirman que el problema educativo responde a causas mucho más profundas que el régimen de gestión de la escuela, sea privado o estatal (Abruza, Benages, Oyhanart, 2004).

Respecto a la clase social, varios autores coinciden en que esta variable está estrechamente relacionada con el bajo rendimiento de los alumnos (Cosden, 1993; Dauber, 1993; Foster, 1993; Mc Arthur y Bianchi, 1993).

Al mismo tiempo, de acuerdo a la investigación realizada por Musso, perteneciente al CONICET, donde se comparó el rendimiento de niños de extrema pobreza y de clase media en relación a la evaluación de las capacidades de anticiparse, planificar, pensar flexiblemente e intentar soluciones nuevas a los problemas, se encontraron diferencias entre ambos grupos, lo cual podría deberse, entre otros factores, a la desnutrición infantil, la escasa estimulación del lenguaje y a otras características de la interacción adulto- niño. Algunos estudios previos han encontrado desempeños más pobres en niños de bajo nivel sociocultural, atribuyéndolo a diferentes estrategias en la interacción materno- infantil que no construyen un andamiaje o regulación externa facilitador de la participación del niño (Wood y otros, 1976; Ninio, 1980; Peralta de Mendoza, 1995, en Peralta de Mendoza, 1997).

Con respecto a nuestro país, fue en 1993 que la Argentina adoptó una estrategia de manera decidida al crear un sistema nacional de medición de la calidad educativa. Desde entonces, mediante el estudio de grandes muestras nacionales, todos los años se explora el rendimiento en lengua y matemáticas de alumnos que se encuentran en distintas etapas de su experiencia educativa.

Teniendo en cuenta el estudio realizado por el Grupo de Investigación de Psicología Cognitiva y Educacional (GIPCE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata donde se indagaron los aspectos relacionados con la metodología de enseñanza de la lectoescritura en 1º, 2º y 3º grado de EGB en escuelas privadas de

dicha ciudad, a través de los resultados puede observarse que el docente utiliza las siguientes *actividades para enseñar a leer y escribir*: utilización de cuaderno de grafismo, enseñanza del sonido de las letras, búsqueda de palabras que empiecen con determinadas letras, dictado, unión de palabras con dibujos, copiado de palabras de la pizarra, armado y copiado de pequeñas frases, rellenado de palabras con las letras correspondientes, coloreado de los dibujos que comienzan con el sonido de determinada letra, recorte de imágenes de revistas y escritura del nombre, discriminación de la palabra correcta que corresponde a un dibujo.

Por otra parte, los *métodos didácticos* que los docentes dicen utilizar son: palabra generadora, constructivismo, eclecticismo.

Las actividades seleccionadas por el docente para el *refuerzo de los aprendizajes* de la lectoescritura son: escritura de palabras, corrección ortográfica mediante repetición, armado de palabras con sílabas sueltas; segmentación de palabras en una oración; búsqueda en sopas de letras y sílabas; armado de oraciones con palabras sueltas; ordenamiento alfabético de palabras, escritura de oraciones en distintos formatos de letra, realización de crucigramas, silabeo, recorte de imágenes de revistas y escritura del nombre, etc.

Las tareas propuestas por el docente en torno a la *comprensión lectora* fueron: lectura de cuentos y rimas, rearmado de cuento, presentación de textos breves, cumplimiento de consignas de dibujo y reconocimiento, realización de hipótesis sobre el título, ordenamiento en secuencia de oraciones desordenadas, identificación de oraciones representativas, determinación del sentido de las palabras en contexto, lectura de textos en voz alta, búsqueda de palabras en el diccionario, rellenado de frases extraídas de cuentos (cloze procedure), realización

de preguntas implícitas y explícitas sobre el texto, reflexión sobre la comprensión del texto, identificación de tipos textuales.

Los resultados arrojados por esta investigación fueron los siguientes: las actividades utilizadas por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura no resultaron guardar una correspondencia con el método de enseñanza seleccionado, como así tampoco las distintas actividades de refuerzo de los aprendizajes obtenidos. Es decir, que las actividades que los docentes dijeron utilizar no se derivan del método que seleccionaron para tal fin, de manera que, se trata de una múltiple variedad de actividades que se corresponden con diferentes tipos de métodos.

Estos resultados permiten inferir que no hay una relación causal unívoca entre la formación o capacitación (potencialidad) y su aplicación (acto).

Presentación de nuestro estudio:

Como parte del Proyecto de Investigación denominado "Alfabetización y Psicología Cognitiva. Evaluación y programas de intervención para la optimización de los procesos de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer ciclo de EGB", radicado en el GIPCE de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, se realizó una evaluación de la capacidad de lectoescritura de los alumnos pertenecientes a primero, segundo y tercer año de la EGB de las Escuelas Municipales N° 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 16 y 17.

Se realizó una encuesta a los docentes y directivos (no se llegó a evaluar el rendimiento lector en las Escuelas N° 3, 7, 9, 11. Las Escuelas N° 2, 12, 14 y 15 no permitieron la realización del proyecto).

Se aplicó una versión reducida y adaptada del PROLEC (Procesos Lectores), para evaluar diferentes habilidades relacionadas al proceso de adquisición de la lectoescritura. La encuesta aplicada a los docentes tuvo como objetivo recopilar datos sobre sus opiniones acerca de los métodos y estrategias aplicados para enseñar a leer y escribir.

Se adjuntan los resultados, acompañados de una breve descripción de los instrumentos y algunos criterios necesarios para su interpretación.

Metodología:

Participantes:

Directivos docentes y alumnos de primero, segundo y tercer año de EPB de escuelas municipales de la ciudad de Mar del Plata.

Hipótesis:

H1: La capacitación docente en métodos de enseñanza de la lectoescritura se correlaciona positivamente con el proceso de adquisición de esta en los niños.

H2: Variables tales como sexo, edad y nivel socioeconómico de los estudiantes inciden en el rendimiento de la lectoescritura.

Muestra:

Se trabajó con 96 docentes en total, de los cuales 32 pertenecían a 1° año y 64 a 2° y 3° año. Se trabajó también con 13 directivos.

A su vez, el total de alumnos que integraron la muestra fue de 457, distribuidos según lo describen las siguientes tablas:

Estadísticos descriptivos:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	160	6,00	9,00	6,4875	,60384
N válido (según lista)	160				

1° Año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	145	7,00	10,00	7,5724	,66400
N válido (según lista)	145				

2° Año

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
EDAD	152	7,00	11,00	8,6053	,67262
N válido (según lista)	152				

3° Año

Tal como se observa en las tablas la media de edad fue 6.48 años para 1°, 7.57 años para 2° y 8.60 años para 3°.

El criterio de selección de la muestra de alumnos fue al azar.

Instrumentos:

- 1) Entrevistas estructuradas a directivos y docentes, con el objetivo de determinar su opinión sobre métodos, técnicas, procesos y estrategias utilizadas para la enseñanza de la lectoescritura y también la formación específica que poseen en capacitación.
- 2) Observaciones no participantes (guiadas a través de una grilla) en aulas y cuadernos de los alumnos, con el objeto de recabar información sobre los métodos, técnicas, procesos y estrategias utilizadas para la enseñanza de la lectoescritura.
- 3) Análisis de PEI, con el objeto de extraer toda la información relacionada con la enseñanza de la lectoescritura en 1°, 2° y 3° año de EPB.

- 4) Aplicación de PROLEC (Cuetos y Ramos, 1999), para evaluar los niveles de los procesos de decodificación y comprensión lectora en alumnos de 1°, 2° y 3° año de EPB.

Encuesta

Se diseñaron tres tipos de encuesta, con preguntas cerradas y abiertas para explorar los siguientes aspectos:

Cuestionario para el Directivo:

- (a) Actividades que considera debieran utilizarse para comenzar la alfabetización.
- (b) Tipo de método didáctico que debería utilizarse para comenzar la alfabetización.
- (c) Actividades que debieran utilizarse para que los alumnos comprendan los textos que leen.
- (d) Si ha recibido capacitación específica sobre métodos didácticos de enseñanza de la lectoescritura.
- (e) Si ha recibido capacitación específica sobre enseñanza de comprensión lectora.
- (f) Si la Institución posee un proyecto especial para la enseñanza de la lectoescritura.
- (g) Cómo supervisa el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y de la comprensión lectora.

Cuestionario para el Docente de 1° año

- (a) Actividades que utiliza para enseñar a leer y a escribir.

- (b) Tipo de método didáctico que aplica para iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura.
- (c) Actividades que utiliza para que los alumnos comprendan los textos que leen.
- (d) Si ha recibido capacitación específica sobre los métodos didácticos para la enseñanza de la lectoescritura.
- (e) Si ha recibido capacitación específica sobre enseñanza de comprensión lectora
- (f) Textos seleccionados.
- (g) Criterios de selección de los mismos.

Adicionalmente se observaron cuadernos de los alumnos para determinar actividades relacionadas a la alfabetización y se tomaba nota sobre la ambientación del aula.

Cuestionario para los Docentes de 2º y de 3º año

- (a) Actividades de refuerzo para el aprendizaje de la lectoescritura.
- (b) Actividades para que los alumnos comprendan los textos que leen.
- (c) Capacitación específica sobre enseñanza y entrenamiento de la comprensión lectora.
- (d) Textos seleccionados.
- (e) Criterios de selección de los textos.

Adicionalmente se observaron cuadernos de los alumnos para determinar actividades relacionadas a la alfabetización y se tomaba nota sobre la ambientación del aula.

Resultados

Cuestionario Directivo

En su mayoría los directivos entrevistados tienen una antigüedad docente de más de 20 años, teniendo sólo dos directivos una amplia experiencia en este cargo.

A continuación, en la tabla 1, se detallan las actividades que los directivos consideran que debieran utilizarse al inicio de la enseñanza de la lectoescritura.

Tabla 1. Frecuencias porcentuales de las actividades consideradas para enseñar a leer y escribir – 13 directivos

ACTIVIDADES	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE FRECUENCIA APARICIÓN
Actividades de aprestamiento (motricidad, coordinación, lateralidad, ubicación espacial etc.)	7	19,44%
Reconocimiento visual de material gráfico	4	11,11%
Actividades lúdicas como canciones, adivinanzas, trabalenguas, etc.	4	11,11%
Lectura de imágenes y cuentos	4	11,11%
Oralidad; manejo de código lingüístico	4	11,11%
Diagnóstico	3	8,33%
Evaluación del nivel madurativo (conceptualización)	2	5,55%
Reconocimiento de imágenes	2	5,55%
Análisis de distintos soportes léxicos	2	5,55%
Escritura espontánea	1	2,77%
Lectura de textos de distintas tipologías	1	2,77%
Análisis de los datos personales (familia, legajos, etc.)	1	2,77%

Utilización de paratextos	1	2,77%
---------------------------	---	-------

Se observa que las actividades de aprestamiento son las mencionadas con mayor frecuencia por los directivos (19,44%) y también se da importancia a conceptos como evaluación de la madurez (5,5%). La madurez para la lectura es un término que nunca estuvo bien definido y que, a través de tests predictivos (ABC) suponían una participación de la madurez en el movimiento general, la coordinación visomotora y audio motora, la resistencia a la fatiga, la pronunciación y la memoria. Siguiendo ese concepto se consideraba conveniente favorecerla mediante la ejercitación funcional y así se configuró el aprestamiento. Estos conceptos actualmente, han sido científicamente desvalorizados por las investigaciones realizadas a mediados del siglo XX. La alfabetización temprana demuestra que estos conceptos carecen de sentido. Este concepto supone que el aprendizaje de la lectura y la escritura se inician tempranamente, antes de su comienzo en el sistema formal y, por lo tanto, las ideas de maduración y ejercicios de aprestamiento dejan de tener importancia vital en la alfabetización. Los actos de leer y escribir se desarrollan de manera concurrente e interrelacionada con los actos de hablar y escuchar. Se debe hablar de desarrollo de la alfabetización y no de prerrequisitos, prelectura o aprestamiento. La alfabetización del niño pequeño depende de múltiples y variadas experiencias que se integran en su exploración independientemente del lenguaje escrito: sus propias observaciones de otros que realizan actividades de lectura y escritura, la interacción con los padres y otras personas ilustradas. Actualmente se considera imprescindible que en el proceso de alfabetización formal en el primer ciclo de la escuela se centre en el desarrollo de la toma de conciencia lingüística, la conciencia léxica y la conciencia fonológica. Llamativamente, ninguno de los directivos hace referencia a estas ideas (Braslavsky, 2005).

Otras actividades como reconocimiento visual de material gráfico, lectura de imágenes y cuentos y la oralidad se presentan también como relevantes. En relación a la oralidad cabe destacar que las actividades que se realizan a través del lenguaje, las preguntas y las respuestas son las estrategias más importantes para ayudar a la producción lingüística de los niños (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestre y Plana, 2004), sin embargo, las referencias a esta actividad poseen una baja frecuencia de aparición.

A continuación, en la tabla 2, se exponen los métodos didácticos considerados por los directivos como los más adecuados para la enseñanza inicial de la lectoescritura.

Tabla 2. Frecuencias porcentuales de métodos didácticos considerados para enseñar a leer y escribir-directivos

MÉTODOS	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE FRECUENCIA APARICIÓN
Oración generadora	6	25%
Palabra generadora o Normal	5	20,83%
Silábico	3	12,50%
Fonético o fonemático	2	8,33%
Gráfico	1	4,17%
Alfabético, literal o grafemático	1	4,17%
Ideovisual/Decroly	1	4,17%
Otros	5	20,83%

*Otros: Constructivismo, Gestual, Ecléctico, Ninguno

Con relación a los métodos alfabético, fónico, silábico y psicofonético, (escogidos por el 25% de los directivos) la literatura los clasifica como métodos que parten de unidades no significativas del lenguaje considerados como de *marcha*

sintética e inclinados hacia la fonetización. Algunas posturas sostienen que estos métodos no poseen ventajas en su aplicación en relación a la comprensión y a la motivación, sin embargo la literatura científica coincide en destacar la importancia del entrenamiento en la correspondencia grafema-fonema, siendo los métodos de marcha sintética los que más favorecen este entrenamiento al inicio de la enseñanza de la lectoescritura (Borzzone *et al*, Piacente, 2004). Con relación a los métodos de oración o palabra generadora o de Decroly (escogidos por el 50% de los directivos), se clasifican como métodos que parten de unidades significativas del lenguaje (palabra, oración) o *métodos globales* y que son considerados por sus representantes como más eficaces para el entrenamiento en la comprensión.

Con referencia a los métodos constructivistas, cabe decir que no existen referencias teóricas acerca de un método de enseñanza de la lectoescritura fundado a partir de dicha perspectiva. Otro aspecto a destacar, es la referencia a la selección de *varios* métodos pedagógicos para la enseñanza de la lectoescritura, posición basada en elecciones intuitivas más que criteriosas, lo cual se torna evidente en los cuestionarios de los docentes de 1º grado y en las actividades observadas en los cuadernos donde no se registra correspondencia entre los métodos seleccionados y las actividades ofrecidas a los niños.

A continuación, en la tabla 3, se exponen las actividades que los directivos consideran que debieran utilizarse para que los alumnos comprendan los textos que leen.

Tabla 3. Frecuencias porcentuales de actividades consideradas para favorecer la comprensión - directivos

ACTIVIDADES	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE FRECUENCIA APARICIÓN
Práctica de la lectura	4	13,79%
Oralidad	4	13,79%
Análisis de contenido (resúmenes, cuadros, preguntas, ordenamiento de secuencias)	4	13,79%
Vocabulario	4	13,79%
Narración, producción	2	6,89%
Renarración, reconstrucción	2	6,89%
Actividades acordes a la etapa evolutiva	2	6,89%
Actividades lúdicas	2	6,89%
Consideración de los saberes previos	2	6,89%
Trabajo de anticipación	1	3,44%
Evaluación	1	3,44%
Dictado	1	3,44%

Con relación a las actividades citadas, todas ellas son comunes a los diferentes métodos de enseñanza de la lectoescritura. No se citan actividades específicas de algún método en particular. No parece que existan criterios claros sobre la correspondencia entre métodos y actividades. Esto podría suponer una falta de sistematicidad y elección criteriosa basada en un conocimiento sobre los procesos cognitivos que intervienen en la adquisición de la lectoescritura, que le permitirían al docente poder fijar objetivos y desarrollar una organización metódica para fundamentar su labor de enseñanza.

Tabla 4. Capacitación específica sobre los métodos didácticos de enseñanza de la lecto-escritura - directivo

CAPACITACIÓN EN MÉTODOS PEDAGÓGICOS	CANTIDAD DE DIRECTIVOS (N)
Método Gestual	3

Palabra generadora	3
Método Sara Paín	2
Método global	2
Perspectiva constructivista	2
Kaufman	1
Bleger	1
Enseñanza lengua	1
2005 ISFD N°19	1

Tabla 5. Capacitación específica sobre enseñanza de comprensión lectora - directivos

CAPACITACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA	CANTIDAD DE DIRECTIVOS (N)
Lengua	2
Elena Stapich	1
Etchegaray de Suarez Tapatía	1
Estrategias	1
Seminario de capacitación de directivos	1
Laura Castro de Amato	1

En general, las encuestas revelaron que las capacitaciones sobre métodos de enseñanza de la lectoescritura son escasas.

En la actualidad, las capacitaciones se refieren a la lengua en general, sin especificaciones de métodos, y menos aún, en relación a la enseñanza de comprensión lectora. Es llamativo que muchos de los directivos consideran *capacitación* algunas de las materias de su formación de grado.

A continuación, en la tabla 6, se presentan las opiniones de los directivos sobre la forma en que debiera enseñarse la lectoescritura.

Tabla 6. Frecuencias porcentuales de la forma en que debiera enseñarse a leer y escribir - directivo

MÉTODOS Y ACTIVIDADES	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE FRECUENCIA APARICIÓN
Contenidos significativos, intereses y posibilidades del alumno y grupo	6	28,57%
Diversidad de métodos, libertad de elección docente	5	23,80%
Oralidad	2	9,52%
Construcción progresiva (docente generador de conflictos cognitivos, error constructivo)	2	9,52%
Actividades lúdicas	1	4,76%
Actividades de aprestamiento	1	4,76%
Utilización del color	1	4,76%
Método Sara Paín	1	4,76%
Oración generadora global	1	4,76%
Consideración de la diversidad lingüística	1	4,76%

Se observa, en primer término, un lugar importante otorgado a los intereses, características y capacidades propias del grupo en general y del alumno (28,57%) en particular, en cuanto a los contenidos y actividades a realizar. En segundo término, los directivos consideran adecuado seleccionar más de un método para la enseñanza de la lectoescritura (23,80%). Estas dos nociones, develan la falta de un plan sistemático y criterioso para la selección de actividades y de una concepción clara sobre la elección de un método por sobre otro, es decir, no es el tipo de población lo que debería definir un método adecuado sino su eficacia probada

empíricamente en relación a las características de la lengua española.

La mayoría de los directivos no indicaron la existencia de Proyectos Institucionales Específicos para la enseñanza de la lectoescritura.

A continuación, en la tabla 7, se exponen los resultados obtenidos en cuanto a la manera en que los directivos supervisan el proceso de enseñanza de la lectoescritura y la comprensión lectora.

Tabla 7. Frecuencias porcentuales de la forma de supervisión de la enseñanza de la lectoescritura - directivo

FORMA DE SUPERVISIÓN	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE FRECUENCIA APARICIÓN
Observación de la producción de los alumnos	9	27,27%
Observación de clases	8	24,24%
Entrevistas con docentes	4	12,12%
Observación de planificaciones	3	9,09%
Reuniones con el gabinete	2	6,06%
Control de carpetas didácticas	2	6,06%
Análisis de diagnósticos	2	6,06%
Encuentros de lectura con los alumnos	1	3,03%
Muestreos	1	3,03%
Observación de registros	1	3,03%

Se observa que más del 50% de los directivos utilizan la observación de la producción de los alumnos y el desarrollo de las clases como principales herramientas de supervisión. Esto parece relacionarse con la falta de consideración de las diferentes etapas por las que debe atravesar un proyecto institucional

(planificación, desarrollo, puesta en juego y *evaluación con indicadores objetivos*). En algunas escuelas se observaron la utilización de recursos interesantes como muestreos y observación de registros, que implicaban un seguimiento mucho más específico sobre el aprendizaje de la lectoescritura.

Cuestionario docente de Primero

Los docentes de 1º año tienen un promedio de 15 años de *antigüedad en la docencia*. Con un promedio de 10 años de *experiencia en primer ciclo*.

A continuación, en la tabla 8, se incluyen las actividades que los docentes de 1º año dicen aplicar para enseñar a leer y a escribir.

Tabla 8. Frecuencias porcentuales de las actividades aplicadas para enseñar a leer y escribir – 1 año

ACTIVIDADES	FRECUENCI	PORCENTA
	A (N)	JE FRECUENCI A
Escritura (copia y/o espontánea de letras, palabras y/o oraciones)	12	15,58%
Lectura (cuentos, poesías, adivinanzas, rimas y/o palabras)	9	11,68%
Dictado	6	7,79%
Análisis y síntesis de palabras y sílabas	4	5,19%
Reconocer letras	4	5,19%
Trabajar con el sonido y la pronunciación	4	5,19%
Trabajar con carteles	4	5,19%
Trabajar la correspondencia grafema-fonema	3	3,89%
Dibujar	3	3,89%
Recortar palabras de diarios y revistas	3	3,89%

Diferenciar las letras de números y dibujos	2	2,59%
Unir palabras con dibujos	2	2,59%
Trabajar con letras móviles	2	2,59%
Otros	13	16,88%

Otros: expresión oral, renarrar, escribir cuentos o palabras observando dibujos, identificar letras con colores, canciones, actividades con el cuerpo, trabajar con los cuatro formatos de letras ó con dos formatos de letras, realizar hipótesis a partir de imágenes, trabajar con portadores de texto, corregir la ortografía, trabajar los movimientos manuales, poseer biblioteca áulica, motivar el gusto por la lectura, reconocer el nombre de las letras.

Se observa que las actividades que se aplican con mayor frecuencia (35%) son comunes a todos los métodos y no específicas a alguno en particular (escritura, lectura y dictado). Por otro lado, los docentes eligieron sólo en un 15% actividades que la literatura científica coincide en recomendar como adecuadas para el inicio de la enseñanza de la lectoescritura (*análisis y síntesis de palabras y sílabas - segmentación, silabeo-, trabajo con el sonido y la pronunciación y correspondencia grafema-fonema*).

A continuación, en la tabla 9, se presentan los métodos didácticos que los docentes dicen utilizar al inicio de la enseñanza de la lectoescritura.

Tabla 9. Frecuencias porcentuales de métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura – 1 año

MÉTODOS DE ENSEÑANZA	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE FRECUENCIA APARICIÓN
Palabra Generadora	22	27,5%
Silábico	11	13,75%

Fonético	11	13,75%
Oración Generadora	10	12,5%
Gráfico	9	11,25%
Alfabético	7	8,75%
Morfológico Algebraico o de las Letras en Color	3	3,75%
Ideovisual	0	-
Montessori	0	-
Otros (Constructivismo)	7	8,75%

El método enunciado con mayor frecuencia es el de *Palabra Generadora* y le siguen los métodos *Silábico* y *Fonético*. Estos métodos implican el desarrollo de gran cantidad de actividades de: análisis y síntesis de palabras y sílabas, el trabajo con el sonido, la pronunciación y la correspondencia entre el grafema y el fonema. Paradójicamente, como observamos anteriormente en la tabla 1, las actividades relacionadas a los métodos más enunciados por los docentes mostraron una frecuencia de aparición menor y, por lo tanto, esto permitiría suponer que los docentes tienen algunas dificultades para relacionar el método que dicen utilizar y las actividades que seleccionan.

Cuando se pregunta por otros métodos no incluidos en los anteriores, los entrevistados respondieron espontáneamente *método constructivista*. En realidad, el Constructivismo es una perspectiva teórica, propuesta por Piaget, que explica el proceso de construcción de las estructuras lógico-matemáticas de los seres humanos, y no existen referencias sobre un método de enseñanza de la lectoescritura como muchos docentes suponen. Por lo tanto, observamos que algunos docentes dicen utilizar el método fonético conjuntamente con un *método constructivista* que acentúa el proceso de *autoconstrucción* por parte del alumno. Esto representa un claro indicador de la dificultad que tienen los docentes para

mantener la coherencia entre las actividades aplicadas y los métodos enunciados. Si bien el método de Palabra Generadora y el Fonético comparten algunos aspectos básicos, puesto que comparten actividades, aunque con objetivos diferentes, no se observa que los docentes puedan dar cuenta de este fenómeno, ya que no se observó un ordenamiento de actividades que permita suponer la existencia de una correspondencia entre los métodos enunciados y las tareas ofrecidas a los alumnos. En general, las encuestas revelaron que no existe sistematicidad o planificación detallada de las actividades que se aplican para la enseñanza de la lectoescritura.

La tabla 10 presenta las frecuencias de las actividades utilizadas por los docentes para el entrenamiento en la comprensión de los textos de los alumnos de 1º año.

Tabla 10. Frecuencias porcentuales de actividades aplicadas para la comprensión de textos – 1 año

ACTIVIDADES PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
Lectura (incluye personal, grupal)	15	19,73%
Responder Preguntas (tanto orales como escritas)	14	18,42%
Utilizar apoyo gráfico (ofrecer dibujos o consignar que dibujen)	13	17,10%
Conversación sobre el texto	12	15,78%
Escritura (de algunas oraciones, de alguna idea, etc.)	6	7,89%
Rearmado del texto	4	5,26%
Actividades de cloze (algunas pueden ser orales)	3	3,94%

Multiple Choice	2	2,63%
Realizar hipótesis	2	2,63%
Otras	5	6,57%

* Otras: explicación oral, actividades de Verdadero o Falso, dramatizar los cuentos, reconocer palabras claves, trabajar con signos de puntuación,

Las actividades más citadas son: la práctica de la *lectura*, los *questionarios* y la utilización del *apoyo gráfico* y *conversación* sobre lo leído (70%). Estas actividades son adecuadas para el entrenamiento en la comprensión lectora (Borzzone *et al.*, 2004), sin embargo, si se observan los resultados registrados en las evaluaciones de lectura los alumnos claramente no comprenden los textos que leen. Esto puede deberse a la carencia de dos importantes entrenamientos: en primer lugar, práctica en la decodificación para adquirir una lectura fluida y en segundo lugar, los alumnos no están recibiendo suficiente ejercicio en algunas estrategias puntuales de entrenamiento en comprensión lectora que se recomiendan *antes* y *durante* la lectura del material. Según los expertos (Braslavsky, 2005; Solé, 1987; Borzzone *et al.*, 2004), para el entrenamiento de la comprensión lectora resulta imprescindible que el docente ayude a *realizar hipótesis* a partir del título o de los gráficos ofrecidos por el mismo texto y se ofrezca él mismo como *modelo* de lectura, es decir, reflexione sobre su propia comprensión en voz alta de modo de brindarse a los niños como ejemplo de solución de dificultades y cuestionamientos planteados por el texto.

En relación a la capacitación específica sobre métodos didácticos 27 docentes de los 32 entrevistados dicen haberla recibido. De los que recibieron capacitación, seis no enuncian algún dato sobre el tipo de capacitación recibida o

sobre el período en el que la realizaron y en el resto la capacitación recibida puede englobarse en los cursos que se detallan en la tabla 11:

Tabla 11. Capacitación específica en métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura - 1 año

CAPACITACIÓN EN MÉTODOS PEDAGÓGICOS	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJES DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
Cursos de lectoescritura y alfabetización inicial en general	9	39,13%
Cursos en métodos pedagógicos específicamente	3	13,04%
Cursos sobre el enfoque constructivista del aprendizaje	3	13,04%
Cursos de reconversión del título docente	3	13,04%
Cursos en el área de lengua en general	2	8,69%
Otras	3	13,04%

* Otras: Psicología cognitiva PROLEC, Vocación docente, Capacitación a través del CIE.

Resultó notorio que la mayoría de los docentes tuvieron ciertas dificultades en responder a este ítem, la mayoría no recordaba cuándo o qué institución les había brindado la capacitación, otros directamente no recordaban prácticamente ningún dato en relación a las capacitaciones que habían recibido y algunos tenían dudas en relación a qué entender por capacitación. Sólo 3 docentes mencionaron una capacitación específica en métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura.

En relación a la capacitación específica sobre la enseñanza de la comprensión lectora 18 de los 32 docentes manifiestan haberla recibido. De los

cuales 6 de ellos no revelan ningún dato acerca de la capacitación recibida y el resto de los docentes la enuncia en estos términos:

Tabla 12. Capacitación específica en la enseñanza de la comprensión lectora– 1 año

CAPACITACIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJES DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
Cursos de lectoescritura y alfabetización inicial en general	6	46,15%
Cursos en el área de lengua en general	1	7,69%
Cursos de reconversión del título docente	1	7,69%
Otras	5	38,46%

* Otras: Seminarios, Curso de Magisterio, Capacitación Docente, Talleres ISPAC, Estrada.

Aquí también se observaron dificultades similares al ítem anterior en relación a la capacitación.

La tabla 13 presenta los resultados de la observación sobre la ambientación de las aulas relacionada con la enseñanza de la lectoescritura.

Tabla 13. Frecuencias porcentuales de ambientación de las aulas – 1 año

CARACTERÍSTICAS DE LA AMBIENTACIÓN	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
Palabras acompañadas de ilustraciones	26	40%
Letras sueltas decoradas	22	33,84%
Nombres de los alumnos	11	16,92%
Otras	6	9,23%

Otros: Nombre de los colores, Nombre de los números, Nombre de los días de la semana.

El 40% de las aulas observadas poseen láminas con *Palabras acompañas de sus respectivas ilustraciones*, esto condice con el método pedagógico de enseñanza de la lectoescritura que la mayoría de los docentes dicen haber seleccionado: el de Palabra Generadora. Las *Letras sueltas decoradas* como parte de la ambientación están en consonancia con el recurso auxiliar del *deletreo fonético* para el caso del método de Palabra Generadora y con el método Silábico y Fonético. Sin embargo, parece que esta decoración obedece más bien a elecciones intuitivas por parte de los docentes que a selecciones criteriosas puesto que no se observaron actividades similares o correspondientes en los cuadernos de los alumnos ni en las respuestas de los docentes.

La tabla 14 presenta los resultados de la observación de las actividades de los cuadernos de los alumnos de 1º año.

Tabla 14. Frecuencias porcentuales de actividades observadas en los cuadernos – 1
año

ACTIVIDADES OBSERVADAS EN LOS CUADERNOS	FRECUENCIA A (N)	PORCENTAJE DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
Actividades de grafismo (repetir varias veces una letra , escritura en distintos formatos, copiado pizarrón, escribir oraciones)	66	23,98%
Discriminar de palabras similares según un dibujo	27	9,81%
Armado y/o copiado de pequeñas frases	26	9,45%
Unión de palabras con dibujos	21	7,63%
Búsqueda de palabras que empiecen con determinadas letras (por Ej. en revistas)	20	7,27%
Recorte de imágenes de revistas y escritura del nombre	17	6,18%

Completar letras que faltan en una palabra	17	6,18%
Coloreado de dibujos que empiezan con determinada letra	16	5,81%
Dictado	16	5,81%
Separar palabras en sílabas	9	3,27%
Hacer crucigramas	7	2,54%
Ordenar letras/sílabas y formar palabras	7	2,54%
Hacer sopas de letras	6	2,18%
Leer	5	1,81%
Completar palabras que faltan en una frase	4	1,45%
Dibujar imágenes relacionadas a un texto	4	1,45%
Relatar historias a partir de un dibujo	2	0,72%
Discriminar sonidos	1	0,36%
Ordenar segmentos de historias y dibujos	1	0,36%
Escuchar cuentos	1	0,36%
Trabalenguas	1	0,36%
Recortar palabras	1	0,36%

La actividad que más se observó en los cuadernos de los alumnos fue la de *Grafismo (23,98%)*, es decir, aquellas actividades que apuntan a la escritura repetitiva de alguna porción del lenguaje. Si bien esta actividad puede ser utilizada para el trabajo de la correspondencia grafema-fonema y de la discriminación de los sonidos, no se utiliza con tal objetivo por parte de los docentes puesto que las actividades que deberían complementarlas se presentan en un 6,17% (*Separar palabras en sílabas, Ordenar letras /sílabas y formar palabras, Discriminar sonidos*). Actividades como: *Discriminar palabras similares según su dibujo, Unión de palabras con dibujos, Búsqueda de palabras que empiecen con determinadas letras, Completar letras que faltan en una palabra y Coloreado de dibujos que empiezan con determinada letra* que se presentan en un 36,7% son adecuadas para entrenar

la correspondencia grafema-fonema y para favorecer el desarrollo de la conciencia fonológica; sin embargo, estas dos nociones *no aparecen* como actividades importantes en los cuestionarios administrados a los docentes. Lo cual podría estar indicando una falta de criterio teórico y metodológico a la hora de la elección de estas actividades.

Resultados PROLEC de Primero

Los resultados se exponen a continuación en forma de tabla. La tabla expresa el desempeño de 1º grado en cada variable del PROLEC. A continuación se detalla el nombre de la variable evaluada y cuál ha sido el desempeño mínimo en dicha variable, cuál el máximo y cuál es el promedio (media) de ítems respondidos correctamente en la misma variable.

Tabla 15. Desempeño de cada variable en la prueba PROLEC – 1 año

CURSO	Variable	N	Mínimo	Máximo	Media
1° grado	Nombre/Sonido de letras	160	0,00	20,00	15,68
	Igual- diferente	160	0,00	20,00	14,03
	Decisión léxica	160	0,00	20,00	14,95
	Lectura palabras frecuente	160	0,00	20,00	9,08
	Lectura palabra infrecuente	160	0,00	20,00	8,35
	Lectura pseudopalabras	160	0,00	20,00	8,24
	Estructuras Gramaticales	160	0,00	10,00	2,61
	Signos de puntuación	160	0,00	10,00	0,70
	Comprensión de oraciones	160	0,00	6,00	1,70
	Comprensión de textos	160	0,00	8,00	1,53

El instrumento permite evaluar cuatro procesos básicos que intervienen en la lectura: procesos de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos:

(a) *Identificación de letras*: Incluye dos pruebas que miden la capacidad de los niños para identificar las letras y emparejarlas con sus respectivos sonidos:

Nombre o sonido de las letras: Para poder leer es imprescindible conocer las letras, y el objetivo de esta tarea es averiguar si el niño conoce todas las letras o tiene problemas con alguna de ellas. Incluye las 20 letras más representativas (sin las vocales, por ser las más fáciles y las consonantes de menor uso).

El 86,40% de los alumnos responden entre 10 y 20 letras de las 20 solicitadas por la prueba. La totalidad de las letras es conocida por un grupo reducido del 22,5% de los alumnos. Resulta llamativo que el 13,8% de los niños responden entre 0 y 10 letras de las 20 ofrecidas por la prueba, es decir, que directamente no conocen muchas de las consonantes del alfabeto al finalizar el año escolar. Las letras que más dificultades presentaron para su reconocimiento fueron la *q* y la *ll*, le siguen luego la *c* y la *j* en correspondencia con los baremos españoles que también enuncian estas dos letras como difíciles de reconocer a los niños de los primeros años escolares. Aunque en menor medida, presentaron también dificultades las letras: *ñ*, *b*, *v* y *g*; y no presentó dificultad la letra *z* a diferencia de lo que aparece en algunos baremos españoles. La falta de un conocimiento adecuado de la correspondencia grafema-fonema es lo que sucede en esta evaluación y por ende, una falta de decodificación fluida es lo que se verá en el resto de las pruebas presentadas más adelante.

Igual – Diferente en palabras y pseudopalabras: El objetivo de esta prueba es comprobar si el niño es capaz de realizar esta tarea, indicando si son iguales o diferentes. Se utilizan pares de estímulos (mitad palabras y mitad pseudopalabras) que pueden ser iguales o que sólo se diferencian en una sola letra. Hay veinte pares de estímulos (mitad iguales y mitad diferentes). Esta es una tarea que exige una gran atención visual, por lo que los niños con problemas atencionales pueden producir errores, no porque no identifiquen las letras sino porque se distraen.

En la variable Igual-Diferente el porcentaje de aciertos es del 70,18%, en donde en la variable Igual el 39% de los alumnos logra detectar la totalidad de los pares de palabras iguales entre sí. Un 40% responde acertadamente entre 7 y 9 pares de palabras y el resto se reparte entre los que no logran acertar ningún par y los que

llegan a acertar hasta 6. El 10% logra responder a la totalidad de los pares de palabras diferentes entre sí, un 51% responde acertadamente entre 7 y 9 pares de palabras y el resto se reparte entre los que no logran acertar ningún par y los que llegan a acertar hasta 6. La ejecución pobre en esta prueba indica una baja capacidad para segmentar las palabras en letras, lo que impide una aplicación correcta de las reglas de conversión grafema-fonema. Existe una tendencia a la lectura logográfica sin análisis de la palabra en sus componentes constitutivos.

(b) *Procesos léxicos*: Se presentan listas de palabras que los sujetos tienen que leer en voz alta y decidir si son reales o inventadas. Reconocer una palabra implica la necesidad de descifrar el significado de un grupo de letras, y el fin de estas pruebas es evaluar el funcionamiento de las dos rutas de reconocimiento de palabras, la ruta directa o léxica, que conecta la forma ortográfica de la palabra con su representación interna, y la ruta fonológica, que permite transformar cada grafema en su correspondiente sonido y utilizarlos para acceder al significado. Ambas vías son complementarias. El único requisito necesario para leer por la ruta visual es haber visto la palabra suficientes veces como para formar una representación interna de esa palabra. En cuanto a la ruta fonológica, el principal requisito es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema -fonema.

Decisión Léxica: Esta prueba mide el nivel de representaciones ortográficas del niño. Se trata de comprobar si el sujeto es capaz de reconocer las palabras, independientemente de que sea o no capaz de leerlas, es decir, mediría la capacidad de acceder a su representación ortográfica. Se presentan 30 ítems mitad palabras y mitad pseudopalabras, para que indiquen si se trata de una palabra real o una palabra inventada.

En Decisión Léxica una gran cantidad de los alumnos no pudo discriminar correctamente si se trataba de palabras reales o inventadas, resultando así que un 30,6 % confundió la totalidad de palabras reales con inventadas y otro 30% las palabras inventadas con reales. Los altos porcentajes de confusión entre palabras reales e inventadas (en la tabla Palabras y No Palabras) indica escaso vocabulario ortográfico, es decir, poca práctica de la lectura que no permite identificar ciertas palabras que en la modalidad oral se conocen (ej. héroe) pero que en la modalidad escrita no se reconocen como tal (en el ejemplo anterior la “h” de héroe puede estar interfiriendo) y también puede estar sugiriendo falta de entrenamiento en conciencia de palabras (muchos niños no reconocen que verde es una palabra porque es un color).

Lectura de palabras y pseudopalabras: Esta prueba analiza el grado de desarrollo que el niño ha alcanzado en las dos rutas de lectura. Para ello se utilizan palabras y pseudopalabras mezcladas y pertenecientes a seis categorías: palabras frecuentes cortas y largas, palabras infrecuentes cortas y largas, y pseudopalabras cortas y largas. Cuanto mayor sea la diferencia entre los resultados de las palabras frecuentes y las infrecuentes, y entre éstas y las pseudopalabras, mayor es el uso de la ruta léxica. La lista tiene 60 estímulos (20 palabras de alta frecuencia, 20 palabras de baja frecuencia y 20 pseudopalabras, en los tres casos la mitad son de longitud corta y la otra mitad de longitud larga).

En Lectura de Palabras Frecuentes la media de palabras leídas por alumno es de 9, sin embargo, resulta interesante que un 41,3% de los alumnos de 1º grado no logra leer bien ninguna palabra y esto resulta aún más llamativo si se tiene en cuenta que son palabras de aparición y uso frecuente en el vocabulario. Porcentajes similares se conservan para el caso de las palabras Infrecuentes y de las

Pseudopalabras pero esto no resulta tan sugestivo en este caso por el tipo de palabras que utiliza. Esto permite suponer dificultades en la decodificación, es decir, que no se han adquirido en su totalidad las reglas de conversión grafema-fonema y, a partir de allí, resulta compleja la lectura de palabras por vía fonológica. Además la falta de entrenamiento en el uso de esta vía no ha permitido conformar un lexicón lo suficientemente rico como para poder leer a través de la ruta léxica.

(c) *Procesos léxicos*. Las palabras aisladas permiten activar significados que tenemos almacenados en la memoria (“pollo”, “granjero”, “cocina”, etc.) pero no transmiten un mensaje completo. Para conseguirlo es necesario que las palabras se agrupen en una estructura superior como la oración (ej. “El granjero buscaba el pollo por la cocina”). Por lo tanto, cuando leemos, además de reconocer las palabras, tenemos que averiguar cómo se organizan en la oración. Para ello disponemos de estrategias de procesamiento sintáctico (una de las más utilizadas consiste en aplicar las funciones de Sujeto – Verbo – Objeto). Otra ayuda importante para la determinación del papel sintáctico es la que proporcionan los signos de puntuación. En el lenguaje oral está determinado por los rasgos prosódicos: entonación, pausas, etc.; y en el lenguaje escrito la manera de representar estos rasgos es a través de los signos de puntuación. Un lector que no respeta los signos de puntuación tiene dificultades para determinar el papel sintáctico de las palabras y para entender lo que lee.

Estructuras gramaticales: Evalúa la capacidad del niño para asignar papeles sintácticos a las palabras que componen una oración. Se exploran tres tipos de estructuras: *Activas* (ej. “El gato está persiguiendo al perro”), *Pasivas* (ej. “El perro es perseguido por el gato”) y de *Complemento focalizado* (ej. “Al perro le persigue el

gato”). La prueba tiene 10 ítems, compuestos por un dibujo y tres oraciones para que el niño señale la que corresponde al dibujo.

El 60% de los alumnos evaluados no logró seleccionar de los 10 ítems ofrecidos como prueba, ninguna de las oraciones que representaba verdaderamente lo que sucedía en el dibujo, lo que demuestra la dificultad que existe para asignar los papeles sintácticos adecuados a las palabras que componen una oración y por lo tanto para acceder a la comprensión del significado de las oraciones. Esta conclusión se refuerza si se tiene en cuenta que la media de estructuras gramaticales correctamente seleccionadas por alumno es tan sólo de 2,6.

Signos de puntuación: Trata de comprobar si el niño es capaz de generar las pausas y entonaciones que le indican los signos de puntuación, fundamental para la lectura comprensiva. Se pide que lea en voz alta un breve cuento en el que aparecen los principales signos de puntuación. Se puntúan diez signos (3 puntos, 2 comas, 3 interrogaciones y 2 exclamaciones).

El 80% de los alumnos no logra realizar ninguna de las pausas y entonaciones que indican los signos de puntuación, lo cual revela una falta prácticamente absoluta de entrenamiento en la lectura fluida y de lo que representan los signos de puntuación. La importancia de una lectura con atención a la prosodia entonación radica, no sólo en una comprensión de las pautas de lectura correcta sino que también resulta fundamental para conseguir una lectura comprensiva. De los 160 niños de 1º grado evaluados solamente 11 lograron respetar entre 5 y 10 signos de puntuación.

(d) *Procesos semánticos.* Se denominan procesos semánticos o de comprensión a los que permiten la extracción de los significados del texto, la

integración de los mismos en la memoria y el uso de esa información. Para la evaluación se utilizan dos pruebas, una destinada al proceso de extracción del significado y la otra a los procesos de integración en la memoria y de elaboración de inferencias.

Comprensión de oraciones: Intenta comprobar si el niño es capaz de extraer el significado de oraciones sencillas. Incluye oraciones que expresan órdenes sencillas y oraciones que piden señalar el dibujo que corresponde a la oración.

Vuelve a ser nuevamente llamativo que de 160 alumnos de 1º grado evaluados, 103 es decir el 64% no logra comprender ninguna oración de las ofrecidas en la prueba Comprensión de Oraciones, la media sugiere un promedio de una oración por alumno. Solamente 38 alumnos logran comprender entre 5 y 6 oraciones.

Comprensión de textos: Cuando las frases, además de ser comprendidas son integradas en la memoria, la recuperación de esa información es más sencilla y breve. Esta información se aplica para enriquecer los conocimientos del lector y realizar deducciones e inferencias sobre el material leído. Esta prueba incluye dos textos breves, uno narrativo y otro expositivo.

En la prueba Comprensión de Textos el 70% no comprende ninguno de los textos ofrecidos no pudiendo responder a ninguna de las preguntas que se les hizo en relación a los mismos. Alrededor de 33 alumnos (20%) lograron contestar entre 5 y 8 de las 8 preguntas sugeridas para la evaluación de la comprensión lectora.

Estos datos sugieren nuevamente una dificultad de arrastre, que ya se dejaba ver previamente en la falta de una decodificación adecuada de los grafemas presentados en las primeras pruebas. Con lo cual resulta entendible que la comprensión lectora sea sumamente deficiente, si se tiene en cuenta que

prácticamente sólo un 22,5% de los alumnos conoce la totalidad de las letras presentadas en la prueba.

En síntesis, no se observaron criterios claros en la selección de métodos y actividades por parte de los docentes. Se observó que existen conocimientos intuitivos de cómo se adquiere la lectoescritura y la selección de los métodos no parece producto de una elección criteriosa en función de los beneficios o adecuación de los métodos. Se observaron rendimientos bajos en las pruebas de lectura aplicadas a los niños. Esto reforzaría la necesidad de establecer cierta sistematicidad en la elección de actividades escolares que permitan un entrenamiento adecuado de los procesos de decodificación para producir una lectura fluida y, a partir de ese momento, incrementar las exigencias de comprensión. La escasa adquisición de la conciencia fonológica dificulta la incorporación de las reglas de conversión grafema-fonema y por ende, la decodificación resulta una tarea dificultosa que ocupa los recursos atencionales y que, en la medida en que no se automaticen, hacen muy compleja la comprensión. Para automatizar la decodificación y liberar dichos recursos atencionales, de acuerdo a literatura, se deben realizar ejercicios sistemáticos cotidianamente.

Cuestionario docente de Segundo y Tercer año de EGB

Actividades de refuerzo para los aprendizajes de la lectoescritura en segundo y tercero:

En una primera instancia se les preguntó a los docentes cuáles eran las actividades que utilizaban para *reforzar* los aprendizajes de los niños en relación a la lectoescritura. Las categorías obtenidas aparecen en la tabla 16.

Tabla 16. Actividades de refuerzo de lectoescritura -2 y 3

ACTIVIDADES DOCENTES PARA EL REFUERZO DE LA ADQUISICIÓN LECTORA		FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
Lectura		40	21.16%.
Trabajo con distintos tipos de textos:		24	12.69%
- adivinanzas	6 (25%)		
- trabalenguas	6 (25%)		
- historietas	1 (4.16)		
- colmos/chistes	3 (12.5%)		
- narrativos/expositivos/poesías	5 (20.8%)		
- folletos, otros (portadores de textos)	3 (12.5%)		
Escritura espontánea (vivencias, algún tema propuesto, etc.)		22	11.64%
Apoyo contexto gráfico		13	6.87%
Dictado		9	4.76%
Completamiento de oraciones o texto		8	4.23%
Cuestionarios		8	4.23%
Ortografía		6	3.17%
Renarración		6	3.17%
Memorización de poesías		5	2.64%
Juegos		5	2.64%
Ordenamiento de Secuencias de palabras/textos		5	2.64%
Respuesta a distintas consignas		5	2.64%
Cambiar partes del texto		4	2.11%
Copiar textos		4	2.11%
Biblioteca en el aula		4	2.11%
Otros *		21	11.11%

* (recuperación y compensación, dictado al docente, biblioteca escuela, cursiva, anticipaciones, crucigramas, trabajo con padres, escucha de textos, diccionario, tareas para el hogar, autocorrección, cuaderno viajero, metodología constructivista, conversar sobre texto)

Las actividades enunciadas por los docentes, como *lectura, juegos, trabajos con textos disímiles, dictado, copiar textos* (43,06%) son pertinentes ya que se espera que el niño esté atravesando la *etapa alfabética* (uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema) (Piacente, 2004) y que esté entrando lentamente a una etapa de consolidación de los saberes adquiridos, es decir a la *etapa ortográfica* que constituye la culminación de la habilidad de lectura, en donde las palabras se reconocen de manera directa por su patrón ortográfico al haberlas leído varias veces con anterioridad. Sin embargo, en un mismo grupo, sobre todo en segundo, puede pasar que haya niños que requieran más ejercicios de decodificación, mientras otros necesitan poner en juego estrategias más profundas, cómo la propia fluidez, que implica prestar atención a la entonación y a la *forma* en que se trasmite aquello que está escrito. Aquí sí se considera adecuada la selección de las actividades según las características del proceso lector de cada niño con atención al momento por el que atravesase su desarrollo lector.

Actividades para que los alumnos comprendan los textos que leen en segundo y tercero.

A continuación se detallan las actividades usadas por los docentes para el entrenamiento en comprensión.

Tabla 17. Actividades pertinentes para la comprensión - 2 y 3

ACTIVIDADES DOCENTES PARA LA COMPRESION	FRECUENCIA	PORCENTAJE DE
-----------------------------------------	------------	---------------

LECTORA	(N)	FRECUENCIA DE APARICIÓN
Responder preguntas explícitas del docente	35	14.6%
Conversación entre pares/docente	28	11.7%
Lectura individual/grupal	22	9.2%
Ordenar secuencias de imágenes y texto	17	7%
Uso del diccionario/explicación docente	14	5.8%
Dibujar	13	5.4%
Realizar hipótesis	12	5%
Cloze	12	5%
Uso del Contexto Visual	11	4.6%
Cambiar partes	8	3.3%
Verdadero- Falso	8	3.3%
Renarrar	7	2.9%
Lectura con modelo adulto	7	2.9%
Uso del contexto	6	2.5%
Dramatizaciones	6	2.5%
Descripción/análisis de lugares y personajes	6	2.5%
Formulación de preguntas	5	2%
Múltiple Choice	4	1.6%
Búsqueda y/o subrayado de ideas principales	4	1.6%
Otros *	15	6.2%

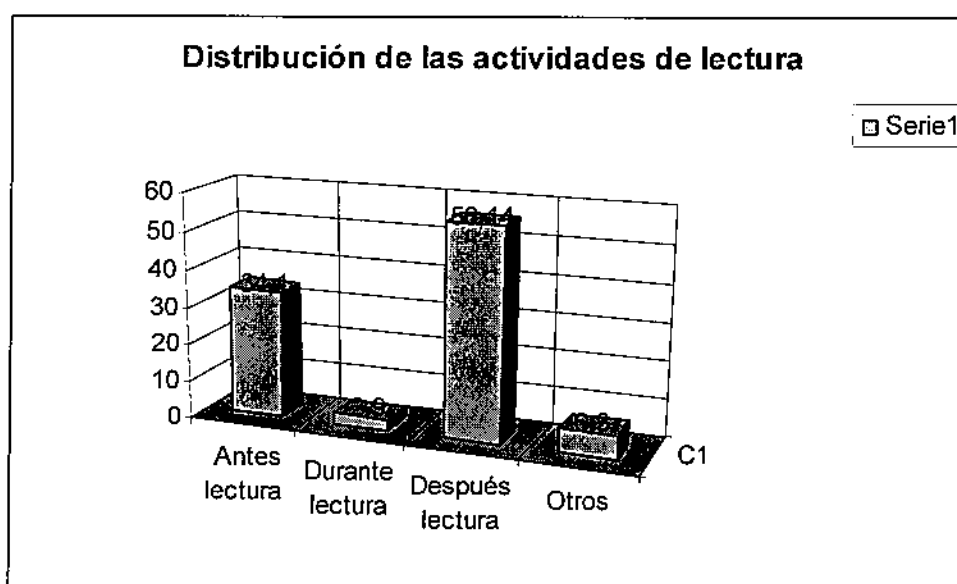
*parafraseo, relato oral del cuento, utilización de conocimientos previos, dictado al docente, coincidencia imagen-texto, reconocimiento de tipos textuales, redacciones propias, libro a casa, cuadros comparativos.

Antes del análisis, es importante tener en cuenta que aparte de las destrezas espaciales, gráficas, fonéticas, de ritmo, etc., parece claro que el niño debe contar con esquemas y macroestructuras previas más poderosas que le permitan buscar en la lectura significados, reconocerlos, inferirlos y organizarlos, una vez que haya accedido a las destrezas de decodificación. Además, según Borzone *et al* (2004), la enseñanza de la comprensión no debe esperar a que los niños dominen la lectura, sino que comienza mucho antes independientemente del método de lectoescritura con el que se esté enseñando, el papel docente en esta instancia de consolidación es fundamental.

La actividad citada más frecuente, *realizar preguntas explícitas* está relacionada, en general, con que el maestro les hace preguntas a los niños para saber *cuánto han comprendido*, si bien es un paso importante para que el niño supervise su propia capacidad de integración y comprensión del texto y para que el docente controle la ejecución del niño, es una estrategia que debería señalarse en la evaluación, además de ir enlazada en todo un proceso para *enseñar a comprender*. Además, no se detectó a qué apuntaban estas preguntas, es decir, si a cuestiones de tipo explícito o de tipo implícito (posibilidad de los niños de poder realizar inferencias, es decir: llenar lagunas, hacer conjeturas).

En general, se observan dos aspectos: primero, una falta de articulación y sistematización de estas actividades en los tres momentos lógicos (Solé, 1987; Braslavsky, 2005; Borzone *et al* 2004) recomendados para este fin: antes, durante y después de la lectura; y segundo, un énfasis en actividades que corresponden con el último momento lógico, es decir,

actividades para *después de la lectura*, en detrimento de actividades antes y durante la lectura. Esto se observa en que la mayoría de las actividades citadas corresponden a este tercer momento (56,14%): responder preguntas, conversar sobre el texto, dibujar, cloze, cambiar-partes, verdadero-falso, renarrar, dramatizaciones, descripción de personajes, múltiple choice, búsqueda de ideas principales. En contraposición con esto, sólo es seleccionada por 2.9% de los docentes, una actividad que pertenece al segundo momento: *lectura con modelo adulto*. Entre las actividades que se podrían agrupar dentro del primer momento (34,1%) se encuentran: lectura individual y grupal, ordenar secuencias, uso del diccionario, realizar hipótesis, uso del contexto visual y uso del contexto. Los resultados se pueden apreciar en el gráfico 1.



Resulta inquietante el hecho que se hayan seleccionado tan pocas actividades que tengan que ver con el Modelado durante la lectura, es en ese espacio donde el lector debe comenzar a rellenar la indeterminación que todo texto presenta y donde puede buscar los elementos de coherencia y cohesión

del texto. El modelado implica que el docente muestre explícitamente los procesos como si pensara en voz alta, que se hiciera preguntas a sí mismo, que señale el espacio donde el alumno debe rellenar con su conocimiento, es decir, implica que el niño aprende por observación directa del modelo experto que le ofrece el docente.

Actividades de los cuadernos de los alumnos de segundo y tercero:

Tabla 18. Actividades de los cuadernos de los alumnos- Comprensión- 2 y 3-

ACTIVIDADES OBSERVADAS EN LOS CUADERNOS RELACIONADAS DIRECTAMENTE CON LA COMPRENSIÓN	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
Lectura	56	19,78%
Realización de preguntas explícitas sobre un texto	49	17,31%
Cumplimiento de consignas de dibujo y reconocimiento	40	14,13%
Reflexión sobre la comprensión del texto	27	9,54%
Búsqueda de palabras en el diccionario	22	7,77%
Rearmado de cuentos	20	7,06%
Cloze	17	6%
Armado de secuencias con oraciones desordenadas	12	4,24%
Realización de hipótesis sobre el título	11	3,88%
Identificación de tipos textuales	11	3,88%
Identificación de ideas principales	10	3,53%
Búsqueda del significado de palabras por contexto	8	2,82%

Como se puede observar hay una coincidencia entre las dos principales actividades enunciadas por los docentes y las encontradas en los cuadernos de

actividades de los alumnos (Lectura -19.78%- y Responder preguntas 17.31%). Existen dos tipos de preguntas que el docente puede realizar al alumno: preguntas explícitas con intervención de la memoria y preguntas implícitas que implican la realización de inferencias y el recurrir a conocimientos previos, esta actividad sólo aparece mencionada en la respuesta de una sola docente. La actividad que sigue en importancia en las observaciones es el *cumplimiento de consignas de dibujo y reconocimiento* (14.13%), actividad que no aparece en las respuestas espontáneas de las docentes, así como también las actividades de *reflexión sobre el proceso de comprensión* (9,54%), esto puede deberse, a una elección azarosa sin fundamentos teóricos. Como puede observarse algunas actividades como la *realización de hipótesis* sobre el texto aparecen citadas con más frecuencia en las respuestas de los docentes que lo que se las observa realmente en los cuadernos de los alumnos.

Tabla 19. Actividades de lectoescritura -cuadernos- 2 y 3-

ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA OBSERVADAS EN LOS CUADERNOS	FRECUENCIA (N)	PORCENTAJE DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
Escritura	41	12.46%
Ortografía	16	4.86%
Armado de Palabras	27	8.20%
Armado de Oraciones	37	11.24%
Sopa de Letras	25	7.59%
Segmentación de palabras y oraciones	13	3.95%
Ordenar Alfabéticamente	22	6.68%
Diferenciar tipos de letras	32	9.72%

Crucigramas	21	6.38%
Segmentación de palabras en sílabas	35	10.63%
Recorte	22	6.68%
Dictado	38	11.55%

En relación a actividades de lectoescritura se encuentra una alta frecuencia de aquellas destinadas a la automatización de los procesos léxicos, que contribuyen al paso de la etapa alfabética a la ortográfica. Al final de segundo y tercer grado se supone que estas deberían estar más automatizadas, si bien no es inadecuado el ejercicio sobre saberes ya adquiridos es de esperar que el entrenamiento en finales de segundo y tercero comience a focalizarse en la comprensión lectora.

Otro hecho importante es que el docente le presente al alumno material de lectura y de escritura con distintos tipos de letras. Si bien se observan algunas actividades tendientes a la diferenciación de letras (9.72%), estas actividades no se encuentran en todos los cuadernos de los niños y se enseñan sólo como opciones de lectura de la letra imprenta y mayúscula. Los libros de lectura y los cuadernos de actividades están sobreexcedidos de este tipo de letra y presentan pocos ejercicios con letras cursivas y minúsculas.

La corrección ortográfica es un problema muy serio observado en los cuadernos de los niños (4.86%). En general, se observa que los docentes otorgan poca relevancia a este aspecto, la importancia de que un niño aprenda desde un principio la forma correcta de las palabras es que esa será la forma en que serán almacenadas en su lexicón mental, por lo tanto, si se encuentra con formas distintas de representación ortográfica se podrán suceder uno o ambos de los siguientes errores: vuelta a la ruta fonológica (conversión

grafema-fonema) con la consecuente falta de fluidez en la lectura o errores crónicos en la escritura. Además, es importante que el niño se familiarice con la arbitrariedad que le es propia al lenguaje.

Capacitación del docente de 2º y 3º en lectoescritura:

Los datos más relevantes indican que un 28% de los docentes no recibió ningún tipo de capacitación en relación a la comprensión lectora. Un 26% considera por capacitación las materias que cursó durante su formación de grado.

Tabla 20. Capacitación docente comprensión- 2 y 3-

RESPUESTA SOBRE LA CAPACITACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
	A (N)	DE FRECUENCIAS
No recibió capacitación	14	28%
Formación obligatoria de grado o de postgrado	13	26%
Cursos de Lectoescritura general	12	24%
Cursos de Lengua general	5	10%
No recuerda cuál ha recibido	4	8%
Otros	2	4%

Criterios de selección de los mismos de docentes de 2º y 3º:

Los criterios de selección fueron diversos, aunque prima el criterio *económico* para la selección del mismo a diferencia de lo que sucede en los criterios de los docentes de primer grado. Otros criterios importantes son: contenido, integración de áreas e intereses del niño y su cultura. Llama la atención que sobre un mismo libro existen criterios dispares, es decir, que

mientras algunos manifiestan que lo seleccionan por su buen precio en el mercado, otros dicen seleccionarlo por sus contenidos y/o actividades.

Tabla 21. Criterios de selección de textos- 2 y 3-

Criterios de Selección de textos	Frecuencia (n)	Porcentaje de Frecuencia de aparición
Económico	22	24.71%
Contenidos Adecuados	17	19.10%
Ejercicios/Actividad	11	12.35%
Acorde a la edad/intereses del niño/cultura	11	12.35%
Diversidad temática	9	10.11%
Apoyo textual (visual)	7	7.86%
Presencia de textos cortos	7	7.86%
Integración de áreas	5	5.61%
No sabe, No contesta	4	4.49%
Distintos tipos de textos	3	3.37%
Tipos de letras	3	3.37%
Calidad	2	2.24%
Consignas claras/sencillas	2	2.24%
Expectativas de logro	1	1.12%

Acorde al proyecto de lectoescritura institucional	1	1.12%
Desarrollo de creatividad	1	1.12%
No lo elegí yo	1	1.12%
Cuentos y autor	1	1.12%
No elige texto, Por incompletad,	1	1.12%
Coherencia de contenidos	1	1.12%

Resultados Rendimiento en Lectura en segundo y tercer año - PROLEC

Tabla 22. Estadísticos descriptivos de segundo y tercero - PROLEC

CURSO		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv, tip,
2	EDAD	145	7	10	7,6	,66400
	Nombre letras	146	13,00	20,00	19,2055	1,25900
	Igual diferente	146	8,00	20,00	17,8356	2,36360
	Decisión léxica	146	,00	30,00	25,0068	5,83272
	Lectura palabra frecuente	146	,00	20,00	17,8699	4,83559
	Lectura palabra infrecuente	146	,00	20,00	17,2945	4,72436
	Lectura pseudopalabra	146	,00	20,00	16,7055	4,76795
	Estructuras Gramaticales	146	,00	10,00	6,4589	2,49724

	Signos puntuación	146	,00	10,00	3,0000	3,05580
	Comprensión de oraciones	146	,00	6,00	4,3425	1,95620
	Comprensión de textos	146	,00	8,00	4,3219	2,27713
3	EDAD	152	7	11	8,6	,67262
	Nombre letras	152	16,00	20,00	19,5132	,84561
	Igual diferente	152	10,00	20,00	18,3684	1,80758
	Decisión léxica	152	15,00	30,00	26,7368	2,99831
	Lectura palabra frecuente	152	,00	20,00	19,2434	2,12832
	Lectura palabra infrecuente	152	2,00	20,00	18,5592	2,40786
	Lectura pseudopalabra	152	1,00	20,00	17,8092	2,61613
	Estructuras Gramaticales	152	,00	10,00	7,0592	1,73103
	Signos puntuación	152	,00	10,00	5,1316	3,04423
	Comprensión de oraciones	152	,00	6,00	5,2105	1,22681
	Comprensión de textos	152	,00	8,00	4,7697	2,08581

Para la interpretación de las pruebas es importante tener en cuenta que todo el conjunto de pruebas tiene como misión la detección de problemas de lectura en la población general y no una distribución de los buenos o malos lectores. El rendimiento general de las pruebas es bajo, llamando la atención el pobre desempeño en *signos de puntuación* (que incluye aquellos aspectos vinculados con la prosodia del lenguaje, es decir la lectura expresiva). Es de destacar en este punto que esta dificultad se manifestó en los tres niveles evaluados, por lo tanto puede hipotetizarse que es un problema con comienzo temprano en la lectoescritura de esta población.

Identificación de letras

En cuanto a la *identificación de letras o sonido de las letras*, el porcentaje de error es del 4% en segundo y del 2.5% en tercero. Es de destacar, que más allá de que los puntajes de las medias no son bajos en general, hay un porcentaje de niños de segundo que aún no reconocen algunas letras como la c (14,4%), la letra ll (13, 7%) y la letra j (17,1%). La letra c y la j en general presentan dificultades por depender para su interpretación del contexto. En general, las letras compuestas como la ll, no deberían generar dificultad en alumnos de segundo y tercero.

Lectura de palabras y pseudopalabras

La variable *lectura de palabras y pseudopalabras* presenta distintos puntajes promedios según varía el tipo de *estímulo-palabra* presentado al alumno, mostrándose mayor dificultad en la *lectura de pseudopalabras* (M= 16,70) y en la lectura de *palabras de tipo infrecuente* en el uso cotidiano de la

lengua (M=17,29). Hay que recordar que el PROLEC es una prueba pensada para detectar anomalías en la lectura en la cual los niños normales no deberían presentar problemas. Estos datos analizados en segundo son extensibles a lo que sucede en la muestra de tercero.

Estos informes son consistentes con otras investigaciones, por lo tanto se puede realizar este análisis desde el modelo de la doble ruta que permite predecir cuales serán los resultados de la lectura según se trate de palabras frecuentes, infrecuentes y de pseudopalabras.

La lectura de palabras infrecuentes presenta en general menos dificultad que la lectura de pseudopalabras, de todas formas la ejecución es similar en las tres listas presentadas lo cual puede indicar un predominio de la ruta fonológica, que es la que permite llegar al significado a través de la transformación de cada grafema en su correspondiente fonema, en general se considera que esta ruta es la más utilizada en los primeros estadios de la lectura y se espera que progresivamente puedan usar ambas rutas, la fonológica y la *léxica* (o directa que conecta la forma visual de la palabra con su representación interna y contribuye a la lectura fluida). Por tanto, en tercero sería esperable que comience a prevalecer la ruta léxica (Cuetos *et al*, 2000; Ellis y Young, 1992, Piacente, 2004).

Igual -diferente

En esta prueba el porcentaje de errores es bajo (8.16%), una buena ejecución en esta escala implica la capacidad del niño de segmentar las palabras en letras. Este dato no es contradictorio en este nivel con la frecuencia de aparición de esta estrategia en los cuadernos, ya que como se

mencionó anteriormente hay tres actividades que aluden a la composición y descomposición de la palabra (*armado de palabras, de oraciones y segmentar palabras en sílabas*). Además se observan otras actividades enunciadas por los docentes en sus tareas de refuerzo, como las rimas, los trabalenguas (12.69%) sopa de letras (7.59%), que contribuyen a esta habilidad.

Decisión léxica

En esta prueba lo esperable es que niños de segundo y tercero, completen la totalidad o la casi totalidad de la prueba, observándose que el porcentaje de error es del 16.65% en segundo y de 10.88% en tercero. Esta variable mide la amplitud de vocabulario de los niños, en general, como sucedió en primero, uno de los errores más frecuentes fueron las palabras *héroe* y *halcón*. Este resultado suele repetirse en distintas muestras de sujetos por lo tanto no es considerado un dato significativo, probablemente este error se deba a que los niños están acostumbrados a la modalidad oral de estas palabras y no tanto a la escrita.

Estructuras gramaticales

Las estructuras gramaticales presentadas, como se dijo anteriormente, eran de tres tipos: activas, pasivas y complemento focalizado. El porcentaje de error fue muy alto, del 35.42% en segundo y del 29.41% en tercero. Las que más dificultades presentan son las oraciones de complemento focalizado y las oraciones pasivas, por ser de uso menos frecuente en el lenguaje coloquial. Una mala ejecución en esta prueba indica la imposibilidad del alumno de darse

cuenta del papel que cada palabra juega dentro de la oración y por lo tanto de fallas dentro de las estrategias de procesamiento sintáctico.

Signos de puntuación

Esta prueba es la que más dificultades presentó, mostrando un porcentaje de error del 70%, dentro esta variable presenta más dificultad la lectura expresiva de exclamaciones y comas (tanto en segundo como en tercero). En general se espera que un niño de segundo y tercer grado pueda distinguir y respetar los principales signos que existen en el habla castellana. Los signos de puntuación están altamente relacionados con la prosodia que es el proceso que se ocupa de mantener la coherencia de la señal acústica; facilitar el agrupamiento de palabras en unidades de sentido y controlar los signos atencionales en el procesamiento del habla. (Borzzone de Manrique y Signorini, 2000; Cuetos *et al* 2000).

Tabla 23. Principales problemas detectados en 2º y 3º

VARIABLE GENERAL	SUBVARIABLE	PORCENTAJ E ERROR 2º	PORCENTAJ E ERROR 3º
Identificación de letras	C/J/LL	C (14.4%)	C (7.9%)
		J (17.1%)	J (10.5%)
		LL (13.1%)	LL(7.9%)
Lectura de palabras y Pseudopalabras	- Lectura de pseudopalabras (largas)	20.07%	10.06%
	- Lectura de palabras infrecuentes (largas)	15.48%	8.89%
Decisión léxica	Reconocer palabras	19.91%	12.15%

Estructuras gramaticales	- Complemento Focalizado	47.72%	41.89%
	- Pasivas	47.95%	41.45%
Signos de puntuación	Coma	80%	64.7%
	Punto	80.83%	60.53%
	Interrogación	57.08%	40.14%
	Exclamación	80.14%	65.58%
Comprensión de oraciones	Unir frase con su dibujo correspondiente	27.63%	14.26%
Comprensión de textos	Textos expositivos	58.05%	51.49%
	Responder a preguntas inferenciales	42.98%	40.14%

Comprensión de textos y oraciones

En segundo grado el porcentaje de error en *comprensión de oraciones* es del 27.63%. Este porcentaje es bajo teniendo en cuenta la simplicidad de las consignas a las cuales eran expuestos los niños (por ejemplo: señalar el cuaderno con el lápiz), lo contradictorio es que esta escala mide en su mayoría la posibilidad de responder consignas explícitas dadas por el entrevistado siendo esta actividad citada ampliamente por los docentes entrevistados.

En relación a *comprensión de oraciones*, la mayoría de los alumnos de segundo sólo pueden hacer correctamente la mitad de los ejercicios de comprensión. En tercero, si bien hay más sujetos que responden más cantidad de ítems sigue habiendo un gran porcentaje de sujetos que se equivocan en esta prueba (46.38%). Además, tanto en segundo como en tercero hay sujetos que no obtienen ningún puntaje en esta prueba, es decir que no pueden

contestar exitosamente ninguna pregunta de las que se le realiza. Aquí también influyen las dos variables puestas a prueba: textos (expositivos y narrativos) y preguntas (literales e inferenciales). El fracaso en el proceso semántico implica la imposibilidad del niño de extraer el significado del texto, de integrarlo a la memoria y la posibilidad de hacer inferencias.

Los resultados del rendimiento en comprensión lectora, han sido divididos en 2 categorías generales: Comprensión de textos y comprensión de oraciones, Observándose un desempeño un tanto superior en la variable oración, siendo esta mayor en alumnos de tercer grado, como puede observarse en la Tabla 24.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos comprensión- 2 y 3-

CURSO		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv, típ,
2°	Comprensión de oraciones	146	,00	6,00	4,3425	1,95620
	Comprensión de textos	146	,00	8,00	4,3219	2,27713
3°	Comprensión de oraciones	152	,00	6,00	5,2105	1,22681
	Comprensión de textos	152	,00	8,00	4,7697	2,08581

Como se muestra en la tabla 25, la variable *comprensión de textos* evalúa el rendimiento en textos expositivos y narrativos. Tanto en segundo como en tercer grado, el texto expositivo presenta para el lector más dificultades a la hora de la comprensión, y las preguntas de tipo literal parecieran ser de mayor complejidad que aquellas que rastrean la posibilidad

de hacer inferencias, como se observa en sus medias, aumentando levemente el rendimiento en tercer grado (ver tabla 25). Estas diferencias se deben principalmente a que los distintos tipos de texto requieren distinto procesamiento y estrategias del sujeto. Los textos narrativos están caracterizados por la aparición de personajes y acciones y la ocurrencia de sucesos en secuencias estructuradas temporalmente y según relaciones causales y motivacionales (Molinari Marotto, 2000). Este tipo de texto presenta menos dificultad para el niño ya que dependen para su comprensión de un conocimiento previo más general que el texto expositivo. Por otra parte el texto expositivo presenta nuevos conceptos (vocabulario no conocido); la información generalmente está densamente incorporada y utiliza formas referenciales distintas (Borzzone *et al*, 2004).

Tabla 25. Tipos de texto y tipos de preguntas- 2 y 3-

CURSO		N	Mínimo	Máximo	Media	Desv, típ,
2	texto narrativo	146	,00	4,00	2,6301	1,31838
	texto expositivo	146	,00	4,00	1,6781	1,34387
	Preguntas literales	146	,00	4,00	2,0068	1,17735
	Preguntas inferenciales	146	,00	4,00	2,2808	1,38336
3	texto narrativo	152	,00	4,00	2,8487	1,21666
	texto expositivo	152	,00	4,00	1,9408	1,29816
	Preguntas literales	152	,00	4,00	2,3355	1,20124
	Preguntas inferenciales	152	,00	4,00	2,3947	1,24037

Comprensión y estrategias docentes

En general, no se observan grandes diferencias en las respuestas de las docentes de los cursos que presentan mayores y menores rendimientos entre sí. La única respuesta que se repite en los cursos que presentan un buen rendimiento en comprensión lectora y que no aparece frecuentemente en las respuestas de las docentes de los cursos con bajo rendimiento es la *enseñanza de distintos tipos de texto* (expositivo, narrativo y/o descriptivo). Otra observación que se puede hacer al respecto es que las estrategias de los cursos con pobre rendimiento apuntan a fortalecer habilidades lectoras en general (decodificación, acceso léxico, comprensión de palabra aislada, etc.) y no de la comprensión lectora en particular.

Análisis de los resultados

De acuerdo a los objetivos que hemos planteado en el presente trabajo, podemos decir que han sido cumplidos.

A continuación analizaremos los objetivos generales y específicos de la siguiente manera:

En referencia al primer objetivo general, dirigido a analizar la relación entre la capacitación docente y el nivel de adquisición del proceso lector, teniendo en cuenta variables como contenido, forma y tiempo de la capacitación, los datos obtenidos nos permiten inferir que la capacitación específica en lectoescritura es escasa en los tres niveles; también se observa un escaso conocimiento teórico de los procesos cognitivos que intervienen en la lectoescritura (de identificación de letras, de acceso léxico, sintáctico y

semántico), de las habilidades prelectoras más importantes para la facilitación del aprendizaje lectoescritor (conciencia fonológica, reglas de conversión grafema-fonema) y del Principio Alfabético que rige la lengua castellana.

Por otra parte hallamos poca coherencia entre los métodos pedagógicos elegidos y las actividades seleccionadas por los docentes. Los mismos, también hacen referencia a métodos no enunciados en la literatura científica (Constructivismo) y muestran escasa planificación o sistematicidad en las actividades de alfabetización observadas. Por último, se advierten pocas actividades específicas para el entrenamiento en comprensión lectora, probablemente generado por el desconocimiento de conceptos centrales (fluidez, prosodia, inferencias, modelado, etc.)

Además es importante destacar que no existe una idea clara acerca de qué entienden los maestros por capacitación ya que algunos la analogan a la formación de grado; asimismo al analizar el tiempo y forma de la capacitación, encontramos que quienes manifiestan haber recibido dicha capacitación no refieren dato alguno acerca de sus características.

Por otra parte se observa un bajo nivel en el rendimiento de la lectoescritura, independientemente de las características del desarrollo cognitivo de cada niño y del sexo. Esto se relaciona con nuestro segundo objetivo general, el cual apunta a evaluar la incidencia de factores tales como sexo, edad y nivel socioeconómico de los alumnos en el rendimiento del proceso lector.

En relación a la variable sexo, teniendo en cuenta que la muestra utilizada en este trabajo fue equitativa en cuanto al número de niños y niñas, no se hallaron diferencias significativas respecto a los puntajes obtenidos.

De la misma forma, cuando se analiza la variable edad no se encuentran diferencias relevantes en cuanto al rendimiento de los niños en 1° y en 2° y 3° año.

Sin embargo, la variable nivel socioeconómico, si bien no fue analizada exhaustivamente, podría pensarse que, a partir de los datos recabados de la lectura del PEI, junto con resultados de investigaciones anteriores, dicha variable influiría en el rendimiento de los alumnos ya que implica, entre otros factores, salarios bajos de los docentes, necesidades básicas insatisfechas y su incidencia en la motivación.

En referencia al primer objetivo específico, que apunta a evaluar el grado de capacitación específica de los docentes respecto a los métodos de enseñanza de la lectoescritura, observamos que en general, este tipo de capacitación es escaso, según los datos aportados por las encuestas administradas a los directivos y docentes.

En relación a lo observado en 1° año, podemos decir que, de la muestra seleccionada, 32 docentes dicen haber recibido capacitación, de los cuales 27 afirman haber recibido capacitación específica sobre métodos didácticos de lectoescritura. De los que recibieron capacitación, 6 no enuncian dato alguno sobre el tipo de capacitación recibida o sobre el período en el que la realizaron, y el resto de la capacitación recibida puede englobarse en los cursos que se detallan en la tabla 11.

Resultó notorio que la mayoría de los docentes tuvieron ciertas dificultades en responder a este ítem, la mayoría no recordaba cuándo o qué institución les había brindado la capacitación, otros directamente no recordaban prácticamente ningún dato en relación a las capacitaciones que habían recibido

y algunos tenían dudas en relación a qué entender por capacitación. Sólo 3 docentes mencionaron una capacitación específica en métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura.

Respecto a la capacitación específica sobre la enseñanza de la comprensión lectora 18 de los 32 docentes manifiestan haberla recibido, de los cuales 6 de ellos no revelan ningún dato acerca de dicha capacitación.

En la actualidad, las capacitaciones se refieren a la lengua en general, sin especificaciones de métodos, y menos aún, en relación a la enseñanza de la comprensión lectora.

Teniendo en cuenta los datos obtenidos a partir de las entrevistas administradas a los docentes de 2° y 3° año podemos afirmar que un 28% de los docentes no recibió ningún tipo de capacitación en relación a la comprensión lectora. Un 26% considera por capacitación las materias que cursó durante su formación de grado. Es llamativo que muchos de los directivos consideran *capacitación* a algunas de las materias de su formación de grado.

En relación al segundo objetivo específico, es decir, evaluar el rendimiento en procesos de lectoescritura en alumnos de 1°, 2° y 3° año de EPB, observamos que:

a) En primer año: se observó el rendimiento mas alto, comparado con el resto de las pruebas, en *nombre de la letras, igual-diferente y decisión léxica*, donde de un máximo de 20 puntos los alumnos obtuvieron un puntaje medio de entre 14 y 15 puntos.

Ello significa que, si bien pueden identificar en su mayoría las letras del alfabeto, muestran un conocimiento inadecuado de la correspondencia

grafema- fonema, lo cual se traduce en una falta de decodificación fluida, recurrente en el resto de las pruebas.

Por otra parte, en los demás ítems se observan bajos rendimientos, sobre todo en los últimos que involucran procesos de comprensión mas complejos. Es de destacar que el ítem *signos de puntuación* muestra el más bajo rendimiento ya que un 80% de los alumnos no logra realizar ninguna de las pausas y entonaciones indicadas, lo cual revela una falta prácticamente absoluta del entrenamiento en lectura fluida. Esto a su vez dificultaría la lectura comprensiva.

En síntesis, la escasa adquisición de la conciencia fonológica obstaculiza la incorporación de las reglas de conversión grafema-fonema, por ende la decodificación resulta dificultosa, ocupa los recursos atencionales y hace compleja la comprensión.

b) En segundo y tercer año: estos grupos se reúnen ya que los resultados son extensibles a ambos. Aquí también se observan los rendimientos más altos en las pruebas básicas, *nombre de la letras, igual-diferente y decisión léxica*, y a medida que va aumentando la complejidad de las pruebas disminuye el rendimiento. De la misma manera el ítem *signos de puntuación* arrojó el más bajo puntaje.

En relación a la comprensión lectora se observa un desempeño un tanto superior en los alumnos de tercer año, aunque la diferencia no es significativa.

Sintetizando podemos decir que el rendimiento general de las pruebas es bajo, llamando la atención el pobre desempeño en *signos de puntuación* (que incluye aquellos aspectos vinculados con la prosodia del lenguaje, es decir la lectura expresiva). Es de destacar en este punto que esta dificultad se

manifestó en los tres niveles evaluados, por lo tanto puede hipotetizarse que es un problema con comienzo temprano en la lectoescritura de esta población.

Respecto al tercer objetivo específico que planteamos, que se dirige a relevar y analizar métodos, técnicas y procesos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura, señalamos que: el método enunciado con mayor frecuencia es el de *Palabra Generadora* y le siguen los métodos *Silábico* y *Fonético*. Estos métodos implican el desarrollo de gran cantidad de actividades de análisis y síntesis de palabras y sílabas, el trabajo con el sonido, la pronunciación y la correspondencia entre el grafema y el fonema.

Cuando se pregunta por otros métodos no incluidos en los anteriores, los entrevistados respondieron espontáneamente *método constructivista*. En realidad, el Constructivismo es una perspectiva teórica cabe decir que no existen referencias teóricas acerca de un método de enseñanza de la lectoescritura fundado a partir de dicha perspectiva. Se observa que las actividades de aprestamiento son las mencionadas con mayor frecuencia por los directivos (19,44%) y también se da importancia a conceptos como evaluación de la madurez (5,5%).

Otras actividades como reconocimiento visual de material gráfico, lectura de imágenes y cuentos y la oralidad se presentan también como relevantes. En relación a la oralidad cabe destacar que las actividades que se realizan a través del lenguaje, las preguntas y las respuestas son las estrategias más importantes para ayudar a la producción lingüística de los niños (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestre y Plana, 2004), sin embargo, las referencias a esta actividad poseen una baja frecuencia de aparición.

Respecto a los datos recabados en 2° y 3° vemos que son fundamentales las actividades de refuerzo de la adquisición de la lectoescritura. De esta manera las actividades enunciadas por los docentes, como *lectura, juegos, trabajos con textos disímiles, dictado, copiar textos* (43,06%) son pertinentes ya que se espera que el niño esté atravesando la *etapa alfabética* (uso de las reglas de correspondencia grafema-fonema) (Piacente, 2004) y que esté entrando lentamente a una etapa de consolidación de los saberes adquiridos, es decir a la *etapa ortográfica* que constituye la culminación de la habilidad de lectura, en donde las palabras se reconocen de manera directa por su patrón ortográfico al haberlas leído varias veces con anterioridad.

La actividad más frecuente, *realizar preguntas explícitas* está relacionada, en general, con que el maestro les hace preguntas a los niños para saber *cuánto han comprendido*, si bien es un paso importante para que el niño supervise su propia capacidad de integración y comprensión del texto y para que el docente controle la ejecución del niño, es una estrategia que debería señalarse en la evaluación, además de ir enlazada en todo un proceso para *enseñar a comprender*

En general, se observan dos cuestiones: primero, una falta de articulación y sistematización de estas actividades en los tres momentos lógicos (Solé, 1987; Braslavsky, 2005; Borzone *et al* 2004) recomendados para este fin: antes, durante y después de la lectura; y segundo, un énfasis en actividades que corresponden con el último momento lógico, es decir, actividades para *después de la lectura*, en detrimento de actividades antes y durante la lectura. Esto se observa en que la mayoría de las actividades citadas corresponden a este tercer momento (56,14%): responder preguntas,

conversar sobre el texto, dibujar, cloze, cambiar-partes, verdadero-falso, renarrar, dramatizaciones, descripción de personajes, múltiple choice, búsqueda de ideas principales. En contraposición con esto, sólo es seleccionada por 2.9% de los docentes, una actividad que pertenece al segundo momento: *lectura con modelo adulto*. Entre las actividades que se podrían agrupar dentro del primer momento (34,1%) se encuentran: lectura individual y grupal, ordenar secuencias, uso del diccionario, realizar hipótesis, uso del contexto visual y uso del contexto.

Haciendo referencia al cuarto objetivo planteado: conocer la opinión de directivos y docentes sobre métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura, advertimos dos aspectos significativos: en primer termino, se otorga un lugar importante a los intereses, características y capacidades propias del grupo en general y del alumno (28,57%) en particular, en cuanto a los contenidos y actividades a realizar. En segundo término, los directivos consideran adecuado seleccionar más de un método para la enseñanza de la lectoescritura (23,80%). Estas dos nociones, develan la falta de un plan sistemático y criterioso para la selección de actividades y de una concepción clara sobre la elección de un método por sobre otro, es decir, no es el tipo de población lo que debería definir un método adecuado sino su eficacia probada empíricamente en relación a las características de la lengua española.

La mayoría de los directivos no indicaron la existencia de Proyectos Institucionales Específicos para la enseñanza de la lectoescritura.

Finalmente, con respecto a la hipótesis que sostuvo este trabajo, es decir que existiría una correlación positiva entre capacitación específica en métodos de enseñanza de la lectoescritura y el rendimiento en la adquisición

del proceso lector en alumnos de 1°, 2° y 3° año de EPB, podemos decir que ha sido corroborada.

Esta relación se observa al analizar la escasa capacitación en métodos de enseñanza de la lectoescritura como así también el bajo rendimiento de los alumnos en las pruebas aplicadas.

Sin embargo, consideramos que existen otras variables que podrían estar influyendo en ese bajo rendimiento, como son: el nivel socioeconómico, tanto de los alumnos que concurren a estos establecimientos como de los docentes, los escasos conocimientos teóricos que poseen los docentes a la hora de enseñar a leer y escribir, la falta de relación entre los métodos pedagógicos elegidos y las actividades llevadas a cabo, lo cual estaría hablando de una formación docente teórico- práctica deficitaria, una falta de proyectos institucionales específicos para la mejora sistemática de la enseñanza de la lectoescritura como así también la presencia de una supervisión algo intuitiva, sin objetivos definidos para la evaluación de los proyectos existentes. Estarían dando cuenta de esto no solo las investigaciones anteriores sobre este tema sino también los datos recogidos en el presente trabajo.

Conclusiones

Se observan bajos rendimientos en los procesos de lectoescritura. Independientemente de las características del desarrollo cognitivo de cada niño y de su contexto social, podríamos establecer algunas hipótesis sobre el desempeño observado:

(a) Predominio de métodos de marcha analítica con poca focalización en las actividades de entrenamiento de la conciencia fonológica, la correspondencia

grafema-fonema, análisis y síntesis de sílabas y palabras, con la consecuente falta de automatización de los procesos de acceso léxico.

(b) Escasa capacitación específica en métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura y comprensión lectora.

(c) Escaso conocimiento teórico de los procesos cognitivos que intervienen en la lectoescritura (de identificación de letras, de acceso léxico, sintácticos y semánticos), de las habilidades pre-lectoras más importantes para la facilitación del aprendizaje lectoescritor (conciencia fonológica, reglas de conversión grafema-fonema) y del Principio Alfabético que rige la lengua castellana.

(d) Poca coherencia entre los métodos pedagógicos elegidos y las actividades seleccionadas por los docentes. Referencia a métodos no enunciados en la literatura científica (método constructivista) y escasa planificación o sistematicidad en las actividades de alfabetización observadas.

(e) Ausencia de proyectos institucionales específicos para la mejora sistemática de la enseñanza de la lectoescritura.

(f) Supervisión algo intuitiva, sin objetivos definidos para la evaluación de los proyectos existentes.

(g) Pocos docentes adoptan un texto para la enseñanza de la lectoescritura.

(h) Criterios intuitivos o sin relación con métodos y actividades para la selección de los libros de texto.

(i) Pocas actividades específicas para el entrenamiento en comprensión lectora, probablemente generado por el desconocimiento de conceptos centrales (fluidez, prosodia, inferencias, modelado, anticipaciones, micro, macro y superestructuras).

Creemos que una intervención eficaz y temprana podría superar lo que parece un bajo rendimiento, "*...una temprana y eficiente adquisición en habilidades lectoras produce incrementos más rápidos en los rangos de crecimiento en lectura en particular y en otras actividades cognitivas en general...*" (Stanovich, 1986).

Referencias bibliográficas

- Abruzza; L.; Benages, A. y Oyhanart, K. (2004) *Relación entre rendimiento académico y nivel socioeconómico en tercer ciclo de EGB*. Tesina de grado. UNMDP.
- Alisedo, G.; Melgar, S.; Chiocci, C. (1994) *Didáctica de la ciencia del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, J.; Mateos, M. M. (1985). *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. Infancia y aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Artiles, C. (1997) *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. Tesis Doctoral (sin publicar). Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
- Bassedas, E.; Huget, T. (1996) *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.
- Blake, O. (1990) *¿Qué hago con la gente?*, Apéndice. Bs. As. : Tesis
- Borzone De Manrique, A. M.; Rosemberg, C. R.; Diuk, B.; Silvestre, A. Y Plana, D. (2004) *Niños y Maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar.
- Borzone De Manrique, A.M.; Signorini, A. (2000) *Lectura y Prosodia: Una vía para el estudio del Procesamiento Cognitivo*. *Interdisciplinaria*, 17 (2): 95-117
- Borzone De Manrique, A.M. (1994) *Leer y escribir a los cinco*. Buenos Aires: Aique.
- Braslavsky, B., (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en*

- Braslavsky, B., (1962) *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectoescritura*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Bruner, J. (1985) *El habla del niño*. Buenos Aires: Paidós.
- Canet Juric, L.; Andres, M L., Ané, A., (2004) *Métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura desde la perspectiva de la Psicología cognitiva*. GIPCE, Facultad de Psicología. UNMDP.
- Cantú, G.(2002) Leer, jugar, jugarse. *Novedades Educativas*, 14, 28-29.
- CEPAL- UNESCO (1992) *Educación y Conocimiento. Ejes de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile.
- Coll, C. (1994) *El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar*. Seminario Internacional sobre Tecnología educativa en el contexto latinoamericano. México.
- Condemarin, M.; Galdames, V. ; Medina, A. (2002) Lectura de textos. *Novedades Educativas*, 14, 18-19-20.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E. (2000) *Evaluación de los Procesos Lectores PROLEC*. Madrid: TEA Ediciones
- Cuetos, F.; Ramos, J. L., (1999) *Evaluación de los procesos lectores*. PROLEC. SE. Madrid: TEA Ediciones.
- De Vega, M., (1988) *Introducción a la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Diuk, B., (2003) *Procesos de enseñanza y aprendizaje inicial de la lectura y la escritura en niños de sectores urbanos marginales*. Tesis Doctoral (inédita). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP.

- Ehuletche, A. M. (2000) Aportes de la Psicología Educacional en contextos de cambio e innovación. En Elichiry, Nora (2000) Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo. Buenos Aires: Manantial.
- Ehuletche, A. M. (2001) El modelo constructivista. Ficha de circulación interna. Cátedra de Psicología Educacional. Facultad de Psicología. UNMDP.
- Ellis, A. W. y Young, A. W. (1992). Neuropsicología Cognitiva Humana. Barcelona: Masson S.A.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1984) *Los sistemas de escritura en el niño*. Méjico: Ed. Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1981) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Centro Editor de América Latina
- Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Frigerio, G.; Poggi, M. (1992) *La institución educativa. Cara y ceca*. Buenos Aires: Troquel.
- Frith U. (1985) *Beneath the surface of developmental dyslexia*. En Piacente T. (Ed.), *Las habilidades y conocimientos prelectores. Su incidencia en el aprendizaje formal*. (pp. 70- 71). Mar del Plata: UNMDP.
- Goldin, D. (1998) *La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos*. En *la lectura y vida*, 19, 1.
- Gómez Palacios, M. (1982) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- González, M. (1996) Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*. 76, 97.
- Goodman, K. (1994) *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*, en Ferreiro, E. Y Gómez Palacios, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de escritura y lectura. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, F.; García Madruga, J. A.; Elouza, M.; Luque, J. L.; Garate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales*. En *Temas de Psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Jiménez J. E. ; O'shanahan (1992) *Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles de la EGB*. *Comunicación, Lenguaje y Educación* Vol 17, pp. 71-80
- Jiménez, J. E; Rodrigo, M; Ortiz, M. R.; Guzmán, R. (1999) *procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva*. *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 88 pp. 107-122.
- Kalman, J. (2000) ¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias. *Novedades Educativas* (12) N° 110 2-3
- Kaufman. A.M. (1995) *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (1996) ¿Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17, 1.
- Lonigan, C. J.; Burgess, S. R. ; Anthony J. L. ; Barker, T. A. (1998) *Development of phonological sensibility in 2 to 5 year-old children*. En

- Piacente T. (Ed.), *Las habilidades y conocimientos prelectores. Su incidencia en el aprendizaje formal.* (pp. 67). Mar del Plata: UNMDP.
- Mastache, A. (2005) El desarrollo de competencias personales y sociales. *Novedades educativas, 17,11-12.*
- Molinari, C. (1998) *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje.* Buenos Aires: Eudeba.
- Montes, G. (1999) *De lo que sucedió cuando la lengua emigró de la boca.* Lectura y vida, (20) Nº 3, Buenos Aires.
- Mugnaga, M. ; Trucco, M.(1999) *Capacitación en las organizaciones.* Ficha de circulación interna. Cátedra de Psicología Laboral. Facultad de Psicología. UNMDP.
- Navalón, C.; Ato., M. Y Rabadán, R. (1989) *El papel de la memoria de trabajo en la adquisición lectora en niños de habla castellana.* Infancia y aprendizaje, 45,85-106.
- Olson, D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento.* Barcelona: Gedisa.
- Ortega de Hocevar, S. (2002) La lectura y la escritura en la formación de formadores. *Novedades Educativas 14, 34 a 37.*
- Pérez Gómez, A. (1998) *La cultura en la sociedad neoliberal.* Madrid: Ed. Morata.
- Perfetti, C. A. (1985) Reading Ability. En Piacente T. (Ed.), *Las habilidades y conocimientos prelectores. Su incidencia en el aprendizaje formal.* (pp. 68). Mar del Plata: UNMDP.

- Perrenoud, Ph. (1992) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid:
- Piacente, T. (2004) *Las habilidades y conocimientos prelectores. Su incidencia en el aprendizaje formal*. Departamento de Psicología. Facultad de Humanidades y Ciencia de La Educación de la U.N.L.P.
- Piacente, T. (2004). *Trastornos Específicos del aprendizaje del lenguaje escrito*. Ficha de circulación interna. Asignatura Psicopatología II. Universidad Nacional de la Plata.
- Sánchez Miguel (1995) *Los Textos Expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Buenos Aires: Santillana
- Schlemenson, S. (1999) *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos Aires: Paidós.
- Solaas, H. (1997) *Jerarquía y libertad*. Presentación III Simposio de Análisis Organizacional, I del Cono Sur, Buenos Aires.
- Solé, I. (1987). *Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora*. *Infancia y Aprendizaje*, 1, 1-13.
- Spencer-Giudice (1968) *Nueva Didáctica Especial*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Stanovich, K. E. (1986). *Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. En Piacente T. (Ed.), *Las habilidades y conocimientos prelectores. Su incidencia en el aprendizaje formal*. (pp. 63). Mar del Plata: UNMDP.
- Tenti Fanfani, E. (1993) *La escuela vacía. Deberes del Estado y responsabilidad de la sociedad*. Buenos Aires: Losada.

Torgesen, J.K.; Mathes, P.G. (2002) *A basic guide to Understand, assessing, and teaching phonological awareness*. En Piacente T. (Ed.), *Las habilidades y conocimientos prelectores. Su incidencia en el aprendizaje formal*. (pp. 65- 66). Mar del Plata: UNMDP.

Torrado, S. (1994) *Estructura social de la Argentina: 1945-1983*. Buenos Aires: Impresiones.

Urquijo, S. (2003) *La lectura*. Ficha de circulación interna. Cátedra de Psicología Cognitiva. Facultad de Psicología, UNMDP.

Whitehurst. G. Y Lonigan, CH. (1998). Child development and emergent literacy. Child Development. En Piacente T. (Ed.), *Las habilidades y conocimientos prelectores. Su incidencia en el aprendizaje formal*. (pp. 64). Mar del Plata: UNMDP.

[Http: //comunidad-escolar.pntic.nec.es/700/tribuna.html#N1.](http://comunidad-escolar.pntic.nec.es/700/tribuna.html#N1)

www.noveduc.edu.ar