

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**TÍTULO DEL PROYECTO:** Exploración de las diferencias en el uso de métodos para la enseñanza de la lectoescritura en escuelas de gestión pública y de gestión privada.

INFORME FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACION.- REQUISITO

CURRICULAR PLAN DE ESTUDIO O.C.S 143/89



**NOMBRES Y APELLIDOS ALUMNOS:**

Cansado, Maximiliano Mat. Nº 2428/92 DNI 22 626 766

Glaser, Maria Alejandra Mat. Nº 4604/98 DNI 27 811 970

**SUPERVISOR:** Dr. Urquijo, Sebastián.

Nº CLASIFICACION:	ADQUISICION:
+13C	donacion
	Nº INVENTARIO:
	<del>1335</del> 1335

**CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:**

Psicología Cognitiva - Grupo de investigación en Psicología Cognitiva y Educativa

**Fecha de Presentación**

## Uso del Trabajo de Investigación

Este informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos Cansado, Maximiliano y Glaser, Maria Alejandra 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 el previo consentimiento escrito de los autores.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por los alumnos Cansado Maximiliano y Glaser Maria Alejandra matriculas N° 2429/92 y 6404/98, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobado en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 7 días del mes de Julio del año 2006.

Firma y Aclaración

S. V. Negro: 20

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 Cansado, Maximiliano y Glaser, Maria Alejandra; matriculas nº 2428/92 y nº 4604/98.

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora.

Fecha de aprobación

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

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

**NOMBRES Y APELLIDOS ALUMNOS:**

Cansado, Maximiliano Mat. N° 2429/92

Glaser, Maria Alejandra Mat. N° 6404/98

**CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:**

Psicología Cognitiva - Grupo de investigación en Psicología Cognitiva y Educativa

**SUPERVISOR:** Dr. Urquijo, Sebastián.

**EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO**

Este trabajo se inserta en el 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. Director: Dr. Sebastián Urquijo.

**TÍTULO DEL PROYECTO:** Exploración de las diferencias en el uso de métodos para la enseñanza de la lectoescritura en escuelas de gestión pública y de gestión privada.

**Descripción resumida**

El objetivo de este proyecto es la exploración de los diferentes métodos para la enseñanza de la lectoescritura utilizados por maestras de escuelas públicas y privadas, en niños que están aprendiendo a leer y a escribir. Para ello, se trabajará con maestras del primer ciclo del EGB y directoras de escuelas de

gestión privada y de gestión pública. La exploración se llevará a cabo a través de entrevistas semiestructuradas y observaciones no participantes en las salas de aulas y observaciones en los cuadernos de los alumnos con el fin de recabar información sobre métodos, técnicas, procesos y estrategias. Se realizarán comparaciones de las diferentes estrategias didácticas a partir de los datos obtenidos. Los resultados permitirán, en investigaciones posteriores, determinar si estas diferencias en los métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura, se relacionan con diferencias en los niveles de rendimiento de los procesos de la lectoescritura alcanzado por los chicos tanto en escuela públicas como privadas.

**PALABRAS CLAVE:** Métodos de enseñanza- Lectoescritura- Escuelas de gestión pública- Escuelas de gestión privada-

lectura  
escritura  
privada

## **Descripción detallada**

### Motivo y antecedentes

El aprendizaje de la lectura y la escritura puede ser considerado una de las tareas más importantes de la escuela, en tanto instrumento fundamental tanto a nivel individual como social que incidiría sobre el éxito o el fracaso de niños y adolescentes en la escuela y fuera de ella.

Cuando se aprende a leer, los lectores iniciales tienen que llegar a dominar dos formas básicas de procesos: **los procesos léxicos** o también llamados microprocesos (reconocimiento de letras, construcción silábica, codificación de palabras, procesamiento sintáctico) y **los procesos de comprensión** o también llamados macroprocesos que son utilizados para entender el texto como una totalidad estableciendo relaciones entre significados de palabras.

Los métodos utilizados por las personas encargadas de la enseñanza de la lectoescritura se pueden dividir en dos grandes grupos: los *métodos sintéticos* y los *métodos analíticos* cada uno de ellos con diferentes estrategias didácticas utilizadas en los salones de clases con los niños.

Los **métodos sintéticos** comienzan por la enseñanza de la letra o las sílabas para llegar a la frase y la oración, ejemplo de estos son el método alfabético, el método fonético, el método silábico, el método Montessori o el

método morfológico - algebraico. Estos métodos derivan de las **concepciones seriales** de la enseñanza de la lectoescritura que proponen que las destrezas lectoras sean entrenadas de una en una, siguiendo su ordenación jerárquica (discriminación de letras, luego decodificación de sílabas, etc.) hasta que el lector llegue a automatizar estos procesos y luego sí se producirían los procesos de comprensión.

Los **métodos analíticos** parten de la palabra, frase y oración para llegar a las sílabas o a las letras, ejemplo de estos son el método de palabra generadora o normal, método de oración generadora global o natural, método ideovisual o Decroly, etc. Estos métodos parten de las **concepciones interaccionistas** que proponen que el lector se enfrente desde el inicio a unidades lingüísticas complejas, para así utilizar eficazmente los procesos de arriba-abajo, es decir, supone que no sólo usamos las características sensoriales perceptibles de las letras como ayuda para identificar las palabras sino que también, utilizamos los aspectos que ya conocemos sobre las palabras para ayudarnos a identificar las letras.

**HIPÓTESIS:** Al ser un estudio explorativo y descriptivo no resulta imprescindible tener una hipótesis, pero se puede argumentar que van a existir diferencias entre las métodos de enseñanza de la lectoescritura utilizadas en las escuelas de gestión pública y privada.

**OBJETIVO:** Explorar y describir las diferentes estrategias utilizadas por maestras pertenecientes a escuelas de gestión pública y privada.

## **METODOLOGÍA**

**Participantes:** Maestras y Directoras de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. Cantidad a Designar.

**Instrumentos:** Para explorar las estrategias utilizadas se utilizará una entrevista semiestructurada que se aplicará a las maestras y directoras de las escuelas públicas y privadas. Relevando los siguientes datos: Actividades que realizan en el inicio de la enseñanza de la lectoescritura; que tipo de métodos didácticos utilizan y cual cree que debería utilizar; cuales son las actividades que utiliza para que los alumnos comprendan los textos; que tipo de

capacitación ha recibido sobre métodos didácticos y enseñanza de comprensión lectora; Además se realizaran observaciones de clases y cuadernos de alumnos del primer ciclo de EGB buscando las diferentes actividades que se plasman en ellos.

**Análisis de los datos:** Se analizaran las entrevistas y se compararan con los datos obtenidos en las observaciones de clases y cuadernos de alumnos del primer ciclo de EGB.

### Cronograma y lugar de realización


Actividad	Mes	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
1. Búsqueda bibliográfica						
2. Elaboración marco teórico						
3. Aplicación pruebas						
4. Organización de resultados						
5. Análisis						
6. Reporte de resultados						
7. Redacción Informe Final						

### Referencias Bibliográficas

- Combetta (1969) Didáctica Especial En La Educación Moderna. Buenos Aires: Losada S.A Cap:2
- Spencer-Giudice (1968) Nueva Didáctica Especial. Buenos Aires: Kapeluz Cap:2
- Fischer (1969). El método global analítico: ventajas de su aplicación. Buenos Aires: Kapelusz.
- Dehant, Gille (1986) El niño aprende a leer. Buenos Aires: Kapelusz.
- Gateño (1961) El método morfológico algebraico. Buenos aires: Cultura Argentina.

  
Firma del Supervisor  
S. ORDOÑO

  
Firma del / los  
alumnos  
MAXIMILIANO CAUSADO

  
Alejandro Glaser.

PI/ Area de Investigación

Resultado de la evaluación (aprobado / ~~re-hacer~~)

Aprobado .   


Fecha: Recepción : 26/  
07/  
05

Evolución de la Evaluación : 24/  
07/  
05



## **Índice General**

Plan de trabajo.....	5
Marco teórico.....	7
Introducción.....	7
Antecedentes.....	8
Metodología.....	58
Muestra.....	60
Resultados .....	61
Discusión de los Resultados .....	70
Conclusión y Consideraciones Finales.....	77
Referencias Bibliográficas.....	79

## **Marco teórico**

### **Introducción**

En la actualidad los países de Latinoamérica y particularmente el nuestro, deben considerar imperiosamente el nivel de educación que recibe la mayoría de sus ciudadanos, puesto que la sociedad del nuevo milenio tiende a una división de poderes basada mas en la capacidad de análisis de la información circundante que en la ostentación de bienes materiales. Por ello la importancia de la alfabetización infantil es enorme porque sus repercusiones se extienden a lo largo de toda la vida, especialmente en una época en la que la complejización de las demandas sociales requiere de una considerable competencia en lectura y escritura.

El aprendizaje de la lectura y la escritura constituye una de las tareas más importante de la escuela en tanto instrumento fundamental tanto a nivel individual como social que incidiría sobre el éxito o el fracaso de niños y adolescentes en la escuela y fuera de ella. Existen investigaciones (Montes, 2004) que lograron describir las dificultades que tienen chicos al finalizar el primer ciclo para lograr un adecuado nivel de lectura.

A partir de estudios realizados (Urquijo, 2002a, 2002b; Pérez y Urquijo, 2001), se pudo determinar que el porcentaje de aciertos en instrumentos para el desempeño académico en Lengua, utilizando las pruebas del Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires y la UNESCO, sobre un total de 32 ítems para los alumnos de 7º y 36 para los de 9º, los alumnos de 7º fueron capaces de responder adecuadamente al 44,09% de los ítems y actividades propuestas, en cuanto que los alumnos de

9º lo hicieron en el 53,36% de los casos. Ahora, si se analizan estos resultados separando a las escuelas públicas de las privadas, los resultados resultan alarmantes, ya que en las escuelas públicas, los alumnos, fueron capaces de responder acertadamente el 37, 21% de los ítems en 7º y el 45,3% en 9º, en cuanto que en las escuelas particulares la tasa de acierto fue de 60,65% para 7º y 68,27% para 9º. Estos resultados los tomamos como antecedentes que demuestran que los alumnos que terminan el primer ciclo del EGB no alcanzan a dominar las herramientas básicas para la lectura y esto implica una dificultad para la adquisición de conocimientos que se realizan mediante la lectura.

### **Antecedentes**

La lectura es un proceso altamente complejo, dinámico y progresivo en el que operan conductas psico-neurológicas, neuromotoras, cognitivas, perceptuales, psico-socio-afectivas, ambientales y culturales. Se concibe a la lectura (Goodman, Velluntino y Bravo, 1980, 1981, 1990, 1995) como un proceso verbal activo que requiere primordialmente de la comprensión del signo percibido, lo que supone una reconstrucción del mensaje representado por símbolos gráficos. Esta comprensión depende de múltiples variables entre las que se encuentran un desarrollo psico-linguístico adecuado que permita la adquisición de las funciones semánticas, sintácticas y fonológicas del lenguaje.

El origen de la lectura y la escritura se remonta a unos 5000 años atrás cuando los sumerios desarrollaron un código de uso general impreso en tablillas de barro. Las escrituras primitivas eran logo- silábicas, es decir, que empleaban una mezcla de símbolos palabras (donde cada uno representaba una idea) y símbolos silábicos. Siglos más tarde, los fenicios idearon un

sistema donde las unidades graficas eran los componentes fonéticos elementales de la sílaba. Esta escritura alfabética se popularizo y fue adoptada por la mayoría de las culturas subsiguientes.

La escritura logográfica (cada símbolo una palabra) es fácil e intuitiva, pues la descodificación solo requiere un procesamiento perceptivo. Por su parte la escritura silábica utiliza unidades fonéticas intuitivamente discriminables. Pero esta formula tiene algunas desventajas psicológicas.

Por su parte la lectura alfabética demanda muy pocos recursos de memoria (20 o 30 símbolos) ya que representan los sonidos consonánticos y vocálicos de manera autónoma y es un sistema mas económico, puesto que conociendo este breve conjunto de signos (las letras del alfabeto) somos capaces de leer todas las palabras de nuestra lengua aplicando solo reglas de codificación de letras, sílabas o puntuaciones. Sin embargo, la lectura alfabética es mucho más exigente en procesos de cómputo que las versiones primitivas, lo cual supone que las tareas que deben realizarse para aprender a leer en un alfabeto no se pueden reducir al reconocimiento global y visual de la palabra sino que implican una serie de mecanismos más complejos.

El sistema alfabético se basa en una representación fonológica de la lengua hablada, dado que las letras representan los sonidos de una lengua. Ello implica que quienes aprenden a leer en este sistema van a tener que realizar tareas que le lleven a hacer explicitas reglas de correspondencia grafema-fonema. Estas tareas consisten en la manipulación e identificación de fonemas, la segmentación de las palabras en fonos, el aislamiento de fonos en la corriente acústica, etc. Todas estas serían actividades metalingüísticas que Clementes, M ( 1987) denomina *análisis fonético de la palabra*. Esta idea está

corroborada por un buen número de trabajos que vienen a demostrar la existencia de una relación directa entre la capacidad de análisis fonético y el aprendizaje de la lectura en el sistema alfabético.

Esta correspondencia biunívoca entre los fonemas del lenguaje oral y los grafemas del lenguaje escrito se denomina *principio alfabético*, pero no siempre se respeta totalmente, de modo tal que aparecen diferentes grafemas para representar un fonema o bien la correspondencia no siempre es perfecta. Esta situación ha conducido a clasificar las escrituras alfabéticas como de ortografía *opaca* u ortografía *transparente*, según el grado de adecuación al principio alfabético. El español es un claro ejemplo de un sistema de escritura alfabético de ortografía transparente, aunque esto no significa que no existan algunos aspectos “opacos”, relativos a la norma ortográfica que lo regula (Signiorini, 200, Signiorini & Piacente 2001)

Se admite desde la Psicología Cognitiva, la existencia de cuatro tipos de procesos mentales que intervienen en el acto de la lectura (Sánchez, 1999; Jiménez y Col, 1999) ellos son: *Procesos perceptivos*, *Procesos léxicos*, *Procesos sintácticos* y *Procesos Semánticos*.

#### Proceso perceptivo:

A través de este tipo de procesos se produce la extracción de información acerca de las formas de las letras (inclinación, líneas curvas o rectas, ángulo, etc.) y de las palabras. Esta información aparece en un instante breve en la *memoria icónica* quien esta encargada de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto. Luego, para poder identificar la

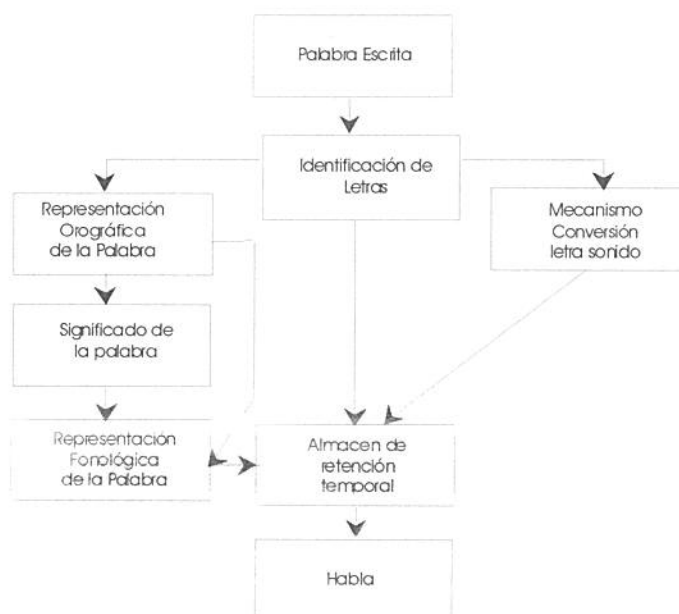
forma “b” como la letra “b” se requiere la *memoria operativa* o a corto plazo. Esta memoria permite identificar el material percibido como material lingüístico. Luego se hace necesaria la existencia de una *memoria a largo plazo* en donde se encuentran representados los sonidos de las letras del alfabeto.

Diversos estudios parecen sugerir que este tipo de aptitudes perceptivo-motrices juegan un rol predominante en los momentos iniciales del proceso de adquisición lectora, y que, una vez superado este periodo, los niños dependen menos de estrategias de procesamiento visual, y son las estrategias lingüístico-verbales las que más se utilizan (Jiménez, O’Shanahan, 1992). En un estudio sobre la relación entre la percepción visual y la lectura, Cordero (1986) afirma que para ser un buen lector en 2º de EGB es condición necesaria pero no suficiente ser un buen perceptor y que falta algo más que ser buen perceptor para ser un buen lector, lo cual viene a reforzar la hipótesis de que la percepción no es el único elemento que actúa sobre la lectura, sino uno más de ellos, que a medida que aumenta la edad del sujeto va perdiendo peso específico, dejando sitio a otros elementos que van tomando más importancia.

### Procesos Léxicos

Los procesos léxicos también llamados de *reconocimiento de palabras* permiten el acceso al significado de las mismas. Este proceso se ha denominado *modelo dual* de lectura porque intervienen dos rutas para su realización (González 1996; Clementes, 1987; Cuentos y valle, 1989), ellas son: la *ruta léxica o directa* y la *ruta fonológica o indirecta*. La ruta léxica conecta la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. El único requisito necesario para leer por la ruta visual es haber visto la palabra las suficientes

veces como para formar una representación interna de esa palabra. La ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado; esta ruta sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras (Cuetos, 1989). De manera que el principal requisito para leer utilizando esta ruta es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema-fonema. Ambas vías son complementarias y usadas en distinta medida durante la lectura. Se pueden ver en el grafico 1.



**Grafico 1** Representa el modelo de las dos Rutas

Cuando se comienza la enseñanza sistemática de la lectura, lo que se está desarrollando es la ruta fonológica (al menos cuando se utilizan métodos fonéticos), y a medida que se incrementa la habilidad con la experiencia, la vía léxica se hace predominante (Defior, Justicia y Martos, 1998) Es decir, ambas rutas son complementarias: la vía fonológica, es de gran utilidad cuando el niño se enfrenta al lenguaje escrito por primera vez, y necesita crear y almacenar representaciones ortográficas de las palabras; una vez creadas las

### Procesos semánticos

Una vez asignados los papeles sintácticos comienza el último proceso, cuya misión es la de extraer el significado del texto e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información (Cuetos F, Rodríguez, B y Ruano, E., 1996).

Solo cuando la información se ha integrado en la memoria para su uso posterior, se puede decir que ha terminado el *proceso de comprensión*. En consecuencia, podemos decir que los llamados procesos semánticos en realidad se pueden descomponer en tres subprocesos una primera fase de *extracción del significado del texto*, una segunda fase de *integración de la nueva información en la memoria* y por último la fase constructiva o *inferencial*. Vamos a describir brevemente estas tres fases.

a) Extracción del significado. La extracción del significado se realiza a partir de las estructuras sintácticas y básicamente consiste en asignar los papeles de agente de la acción, objeto de la acción, lugar donde ocurre la acción, etc. En definitiva de responder a las preguntas básicas del ¿Quién? hizo ¿Que? a ¿Quién?, ¿Dónde? y ¿Cuándo?, etc. No obstante, la estructura semántica que se obtienen de este proceso es independiente de las formas sintácticas de la que fue construida. Así el mensaje “Un ladrón ataco al policía” pudo haber sido construido a partir de oraciones con estructuras diferentes como “El policía fue atacado por el ladrón” “Al policía lo ataco el ladrón” “Un ladrón ataco al policía”. Es por esta razón por lo que una vez leída la oración, la forma superficial se olvida y se mantiene solo el significado o estructura semántica.

b) Integración en la memoria Aunque no tenemos dificultades para entender oraciones como las comentadas en el párrafo anterior, la verdad es que son poco informativas y es que realmente las oraciones que leemos no aparecen aisladas, sino que forman parte de un contexto en el que discurre la acción y que le da sentido a la oración. Normalmente (salvo situaciones experimentales o de evaluación) no nos encontramos con oraciones del tipo “Un ladrón atacó al policía” en la que no sabemos a que policía se refiere, en que situación, etc. Sino que ha habido una explicación previa y sobre todo ha habido activación de conocimientos relativos a esa situación. Estos conocimientos sobre la situación permiten entenderla y a su vez se enriquecen con esa nueva información. Las frases aisladas duran poco en nuestra memoria, precisamente porque no se integran en nuestro conocimiento, porque no activan informaciones previas. A veces los niños tienen que estudiar pequeños textos o frases que realmente no integran en sus conocimientos y que por lo tanto olvidan pronto. Puede que incluso comprendan esa frase pero si no se conecta con otras informaciones de poco sirve. Cuando las frases o textos además de ser comprendidas, son integrados en la memoria, el recuerdo dura mucho más.

c) Procesos inferenciales: Aunque la integración de la información en la memoria es una tarea importante en el proceso de la lectura no debe ser la última ya que esa información almacenada debe servirnos para enriquecer nuestro conocimiento y no para incrementar pasivamente la cantidad de información almacenada. Ciertamente un buen lector no limita su actividad a la mera recepción pasiva de información sino que hace deducciones sobre esa información e incluso añade información que no está explícitamente

mencionada en el texto. Para empezar, tiene que realizar una serie de pequeñas inferencias sobre el material que lee, pues por razones de simplicidad, los textos escritos prescinden de muchas informaciones que presuponen en el lector y que son imprescindibles para su total comprensión. Así cuando leemos "Juan cortaba leña para su abuelo" aunque no está explícitamente expresado tenemos que deducir que Juan empleaba una herramienta (un hacha o una sierra) para cortar la leña. Pero además hay otras inferencias de orden superior mas difíciles de captar pero también necesarias para una comprensión total. Cuando leemos esta oración "Maria quería comprar un libro pero al mirar su monedero se dio cuenta que estaba vacío" tenemos que deducir que miro el monedero para ver si tenia dinero con el que comprar el libro, que no tenia dinero y por lo tanto no podría comprarlo, etc.

Aunque los proceso inferenciales constituyen una actividad intelectual mas compleja que el resto de los procesos no son independientes de los demás, sino que interactúan con todos ellos. Para empezar son necesarios en el proceso de extracción del significado puesto que muchas veces las partes de un texto están inconexas y solo se puede extraer el significado después de llevar a cabo las inferencias necesarias para su conexión. También son necesarios en el proceso de integración de la información en la memoria, puesto que hace falta inferir con que información previa se debe conectar, etc. Ciertamente , el proceso inferencial es el mas complejo de los tres procesos semánticos ya que en realidad hay una graduación en cuanto a complejidad, siendo el mas sencillo el de extracción del significado, le sigue en dificultad el de integración en la memoria y por ultimo la realización de inferencias. Y generalmente las pruebas de comprensión solo miden los dos primeros

aspectos. La mayoría de las preguntas utilizadas, tanto en las tareas escolares como en los propios test de comprensión lectora son, preguntas literales que pueden ser contestadas por simple memoria mecánica sin ningún tipo de comprensión. Si echamos un vistazo a este tipo de material encontraremos que todos los ítems de comprensión son del tipo “Andrés iba todos los días a comprar el pan “¿A donde iba Andrés todos los días?” pocas veces se llega a las preguntas inferenciales cuando estas son realmente las que indican si se ha conseguido comprender el texto.

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 y Foltz, 1985; Stanovich, 1988; van Den Bos y 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.( Defior,1994 )

### Escritura

La mayoría de los investigadores coinciden en señalar que existen cuatro procesos cognitivos implicados en la escritura. A saber, *planificación del mensaje, construcción de las estructuras sintácticas, selección de palabras y procesos motores*. Cada uno de ellos esta compuesto por distintos

subprocesos (Cuetos, 1991). Vamos a describir brevemente cada uno de los procesos, comenzando por aquellos que exigen mayor esfuerzo cognitivo.

### Procesos de planificación del mensaje

Antes de ponerse a escribir, el escritor tienen que decidir que va a escribir y con que finalidad. Esto es, tienen que seleccionar de su memoria lo que va a transmitir y la forma como lo va a hacer de acuerdo con el objetivo propuesto.

### Procesos Sintácticos

Una vez que sabemos lo que vamos a escribir, debemos atender a los procesos sintácticos en lo que se deben tener en cuenta dos subprocesos. Por un lado, debemos seleccionar el *tipo de oración* (pasiva, interrogativa, de relativo, etc.) por otro tenemos que colocar adecuadamente *los signos de puntuación* para favorecer la comprensión del texto, estos nos permiten indicar los límites de las oraciones y diferenciar unos tipos de otros (por ejemplo, las exclamativas e interrogativas). Los signos de puntuación son la representación escrita de los rasgos prosódicos del habla, por lo tanto, para que se pueda entender un escrito necesita tener bien colocados esos signos.

### Procesos Léxicos o de recuperación de palabras

Después de haber decidido la estructura sintáctica, tienen lugar los procesos léxicos o de recuperación de palabras. La elección de las palabras se realiza de una manera casi automática buscando en nuestra memoria y seleccionando aquella que mejor se ajusta al concepto que queremos expresar.

Una vez tomada la decisión, la palabra elegida tendrá una forma lingüística determinada. Como en el caso de la lectura podemos distinguir dos vías o rutas para escribir correctamente las palabras. Por un lado la ruta léxica o directa y por otro, la ruta fonológica o indirecta.

La ruta fonológica opera si la palabra elegida por el alumno es, por ejemplo, "zarpa". En este caso, el alumno tiene que realizar dos tareas. Por un lado tienen que asignar a cada fonema un grafema y debe, por tanto, recordar a que grafema pertenece el fonema, o lo que es lo mismo realizar la conversión fonema a grafema. Y por otro lado, debe colocar cada grafema en su lugar. Es decir, debe hacer coincidir la secuencia fonética con la grafémica.

Además de la ruta fonológica, existe otra denominada ruta léxica u ortográfica que hace que podamos escribir correctamente palabras como "cabello", puesto que no existe una relación exclusiva entre fonemas y grafemas. En este caso la palabra /cabello/ (como sonido) puede tener distintas representaciones graficas: kavello, kabelle, caveyo, etc. Entonces será necesario contar con un almacén de nuestra memoria remota que nos permita disponer de una representación visual al que podamos acudir para escribir palabras ortográficamente correctas. Para que esto suceda será necesario que el alumno haya visto una y otra vez la palabra escrita.

### Procesos Motores

Los procesos motores son los más periféricos o de más bajo nivel cognitivo. Una vez que sabemos la forma ortográfica de las palabras o conocemos los grafemas y las secuencias de los mismo, debemos elegir el alógrafo correspondiente (letra mayúscula, a maquina, etc.), para ellos

debemos recuperar de la memoria a largo plazo el patrón motor correspondiente. La realización de los movimientos motores constituye una tarea perceptivo- motriz muy compleja, ya que se trata de una serie de movimientos perfectamente coordinados, pero suelen automatizarse una vez que el alumno ha adquirido cierta experiencia en su realización.

Estos son los diferentes procesos implicados en la lectoescritura pero existen diferentes concepciones acerca de la manera en que se lleva a cabo el *procesamiento de la información*. Estas diferencias se relacionan con el lugar que ocupan el texto o el sujeto a la hora de leer y escribir.

#### Tipos de procesamiento

*Modelos de procesamiento ascendentes, de botton Up ( Primarios, superficiales) o de procesamiento on line del discurso.*

Según Solé (1987), este modelo considera la lectura como un proceso secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que continúa hacia unidades lingüísticas más amplias como las palabras y las frases. La información se distribuye de abajo a arriba en el sistema (Alonso y Mateos, 1985) el lector analiza el texto partiendo desde los elementos mas simples (letras) hasta llegar a lo mas complejo como las frases o el texto en su globalidad (procesamiento semántico), por lo tanto para este modelo es crucial el manejo hábil de las actividades de codificación que posibilitan el procesamiento del texto en este sentido. De los dos polos

presentes en las situaciones de lectura (Lector- texto) este modelo concede una importancia primordial al *texto*.

La evidencia en contra de este modelo ha sido abundante, se ha comprobado que el procesamiento en un nivel determinado es afectado también por la información que procede de niveles mas elevados de procesamiento (Alonso y Mateos, 1985; Strage, 1980, Reicher, 1969, Shubert y Eimas, 1977, Tulving y Gold, 1963, Haviland y Clark, 1974 en Solé, 1987).

### Modelo descendente o Botton Down (secundarios o profundos)

En este modelo se considera que el proceso de lectura tiene comienzo en el lector, es el quien durante la lectura elabora hipótesis sobre el texto al cual se esta enfrentado. Se postula un procesamiento unidireccional pero de tipo jerárquico, en sentido descendente. La significación guía al *lector* quien cobra ahora un gran valor, ya que llega a la lectura para aportar sus esquemas previos de conocimiento, sus experiencias y modelos mentales.

Las criticas se hicieron escuchar prontamente, se demostró (Alonso y Mateos, 1985) mediante análisis de movimientos oculares durante la lectura que los buenos lectores, fijan la mirada en cada palabra, lo cual indica que la información grafica esta siendo procesada mientras se lee, contradiciendo la tesis del procesamiento exclusivamente botton- down.

### Modelo Interactivo

Para unificar las diferencias de los modelos anteriores se pensaron modelos interactivos basados en *procesamientos en paralelo* en los distintos niveles: es decir, la comprensión esta dirigida simultáneamente por los datos



percepción y comprensión del lenguaje, de la capacidad para analizar explícitamente el habla en sus componentes. La conciencia fonológica implica discriminaciones reflexivas, implica segmentar y ser consciente de las unidades del lenguaje oral (silabas, fonemas).

*Conciencia de las palabras* hace referencia a la capacidad de comprensión por parte del niño de que una palabra es una unidad lingüística distinta a otras unidades y de que es un símbolo arbitrario que no conlleva ninguna relación directa con el objeto que representa. En general, antes de la escuela los niños tienen alguna conciencia de las palabras, pero suele ocurrir que si las palabras no representan objetos o acciones y por consiguiente, están faltas de propiedades concretas, no serán consideradas palabras. Una vez que los niños llegan a la escuela y se embarcan en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, la unidad lingüística se hace más relevante y son capaces de indicar las palabras como entidades separadas al relacionarlas con su existencia más permanente en el lenguaje escrito ( Garton, Pratt 1991)

El constructor teórico de *Conciencia sintáctica* alude a la conciencia reflexiva por parte del niño de la gramática de las oraciones, es decir que lo que se requiere para que se trate cabalmente de conciencia sintáctica es la reflexión deliberada y controlada sobre la gramaticidad de las oraciones y no el conocimiento tácito involucrado en la producción y en la comprensión del habla. ( Garton, Pratt 1991)

El estudio de la *Conciencia pragmática* supone un abanico de temas en los que se incluye la reflexión del niño de los procesos de comunicación, su comprensión de las influencias sociales sobre el lenguaje y su habilidad para evaluar la consistencia de las proposiciones lingüísticas de entrada.

De todas estas habilidades metalingüísticas, las investigaciones actuales han puesto un énfasis fenomenal en la conciencia fonológica, permitiendo observar que el desarrollo de la misma y de la habilidad en las tareas que la presuponen, como mencionaremos mas adelante, tiene una gran importancia en el éxito de la adquisición de la lectura y viceversa.( Carrillo y Sanchez, 1991).

Cuando aprenden a leer, los lectores iniciales tienen que llegar a dominar dos formas básicas de procesos: los procesos léxicos o micro procesos, y los procesos de comprensión o macro procesos.

*Intervenciones específicas para el desarrollo de cada proceso cognitivo que interviene en la lectoescritura*

Dentro de los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, algunas intervenciones mencionadas por Ramos Sánchez ( 1999) que los docentes pueden utilizar para desarrollar la ruta léxica en los niños serían:

- *Presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan.* Se presentan a los alumnos las palabras asociadas con los dibujos, el objetivo es que memoricen las palabras y la asocien a sus dibujos. Mas adelante, el maestro presenta la palabra (sin el dibujo) y el alumno tienen que decir la palabra. Se debe comenzar con palabras frecuentes para el alumno.
- *Diferenciar el significado de las palabras homófonas:* Se debe presentar el par de palabras (por ejemplo "hola" y "Ola") con sus significados ( y si es posible con dibujos) para que el alumno descubra las diferencias y memorice ambas representaciones.

- *Método de lectura repetida*: Este método es especialmente útil cuando los alumnos no tienen automatizado los procesos de decodificación grafema-fonema. Para llevar a cabo una decodificación automática se requiere de una gran cantidad de práctica y un modo de llevarla a cabo es mediante reiteradas lecturas de un mismo texto. El método implica que el alumno lea repetidamente un corto pasaje significativo de un texto hasta que alcance un nivel aceptable de fluidez lectora. Una vez que lo alcanza se repite el procedimiento con distintos tipos de textos.
- *Supresión paulatina de palabras en párrafos*. Una variante del método de lectura repetida consiste en suprimir paulatinamente las palabras principales de los párrafos. Una vez que ha leído varias veces el texto, el alumno debe completar, de memoria, los espacios en blanco con las palabras que faltan.
- *Lectura modelada por el profesor*. esta actividad consiste en que el profesor lea una o varias veces el texto mientras el alumno sigue la lectura en silencio. De esta forma, el profesor aporta una visión global del mismo, proporciona conocimientos previos, destaca las palabras más difíciles y facilita que el alumno lo imite.
- *Actividades conjunta de lectura y escritura*. A través de esta actividad se relaciona la lectura y la escritura para el desarrollo de la ruta léxica. La actividad consiste en que el profesor escribe una de las palabras con las que el alumno tiene dificultades. El alumno lee la palabra (si es necesario con la ayuda del profesor) A continuación, el alumno la escribe pronunciando al mismo tiempo las letras. Una vez escritas la compara con la que ha escrito el profesor y si tiene algún error lo corrige. Después la escribe de memoria y vuelve a comprobar si lo ha hecho de forma correcta.



Una de las tareas por las que se debe comenzar para el desarrollo de la *ruta fonológica* es la de segmentar el habla, o lo que se denomina como desarrollo de la *conciencia fonológica*. Se recomienda ejercicios de señalar rimas, presentándoles una palabra ( por ejemplo “salón”) para que diga otra que rime con ella( por ejemplo “balón”) o pronunciándole varios grupos de palabras ( Por ejemplo “nube” “sube” “tuve”) para que el niño descubra lo que tienen en común. Para el desarrollo de la conciencia fonológica existen en la actualidad multitud de ejercicios publicados (Calero y Pérez, 1992) como por ejemplo:

- Rimas
- Trabalenguas
- Contar, representando en la pizarra, en una tira grafica o dando palmadas, segmentos orales como: palabras, sílabas o fonemas.
- Invertir en una frase, sílabas en una palabra, fonemas en sílabas o palabras. / loma/ ../malol/.
- Descubrir un segmento oral diferente, tanto sea una palabra, una sílaba o un fonema /casa/.../masa/, /queso/.../Besol/.
- Añadir segmentos orales (palabras, sílabas y fonemas): /osa/... /rosa/
- Juegos de onomatopeyas.
- Comparación de segmentos silábicos o fonéticos: “en que se parecen /ffoca/ y /ffino/.
- Unir segmentos silábicos o fonémicos /me/ + /sa/ .../mesa/.
- Supresión de un fonema: “si en /rosa/ no decimos / r/, ¿que nos queda?

- Dictados silábicos o fonómicos.
- Juegos de adivinación de palabras con un número concreto de sonidos.

Respecto el aprendizaje de las reglas de transformación grafema-fonema, la estrategia mas recomendable es ayudarse de claves que faciliten el *establecimiento de algún vínculo entre las letras y los sonidos*. Por ejemplo, enseñar la letra “J” a partir del dibujo de un “jamón” para que recuerde que esa letra se pronuncia / J/ porque tienen la forma de jamón.

Uno de los procedimientos mas recomendables para la enseñanza de la asociación grafema- fonema son aquellos métodos o procedimientos que involucran dos o mas modalidades sensoriales en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se procura que los alumnos utilicen la vista, el oído, el movimiento y el tacto para asegurar la asociación grafema-fonema. Según estos métodos, para reforzar la asociación entre el grafema “m” y el sonido /m/ el procedimiento podría ser el siguiente:

- 1- Presentar el grafema y lo asociamos con la forma real a la que el grafema pueda semejarse. En nuestro caso la “m” tienen forma de montaña ( Ayuda visual)
- 2- Decimos el sonido /m/ y lo alargamos para identificarlo mejor. Este sonido coincide con el sonido inicial de /mmmmmontaña / y buscamos otras palabras que comiencen o contengan el sonido /m/ ( ayuda auditiva)
- 3- Recorremos caminos en el suelo imitando la forma “m” y dibujamos en el aire, en la pizarra, en un papel, la letra “m” nombrando su sonido ( ayuda kinestesica o de movimiento)

- 4- Identificamos o diferenciamos solo por el tacto la forma "m" de otras formas recortadas en cartón, madera, moldeada en plastilina, etc ( ayuda táctil)

Otra actividad relacionada con el aprendizaje de la asociación grafema-fonema podría consistir en *escribir dos palabras* ( con letras plásticas, madera, cartón...) *que compartan alguna letra*. El maestro las lee en voz alta para que el alumno se de cuenta de que dos palabras que tienen letras comunes también tienen sonidos comunes. El maestro hace ver el sonido de esas letras y después el alumno copia la palabra en su cuaderno nombrando cada letra a medida que las va escribiendo.

Con respecto al desarrollo de habilidades relacionadas con los procesos sintácticos, *de identificación de los componentes de una oración* se pueden realizar las siguientes actividades:

- *Coloreado* ( por ejemplo con rojo) *el sujeto de cada oración y de otro color el predicado* y utilizando distintas estructuras de oración para que el alumno se de cuenta de que el sujeto de la oración no tiene por qué ir siempre en primera posición.
- Practicando con tareas de emparejamiento de dibujos con oraciones que tengan distintas estructuras sintácticas.
- A través de ejercicios de *completar los componentes de la oración que faltan*: unas veces faltará el sujeto, otras el verbo, otras el objeto, etc.:

El elefante persigue al mono.

El \_\_\_\_\_ es perseguido por el \_\_\_\_\_.

A quien persigue el \_\_\_\_\_ es el \_\_\_\_\_.

Con respecto al desarrollo de la habilidad de respetar los *signos de puntuación* se hace necesario que el maestro proporcione la ayuda necesaria a través de las siguientes actividades:

- Presenta un párrafo corto con los grupos sintácticos exageradamente diferenciados mediante flecha, dibujos o aumento considerable del tamaño. El alumno lo leerá con la ayuda visual necesaria hasta que logre automatizar el respeto de los signos que aparecen en el texto. Poco a poco la ayuda visual deberá ser menor.
- Leer conjuntamente (maestro- alumno) varias veces un texto, marcando muy bien los signos de puntuación, hasta que el alumno realice una ejecución aceptable.
- Presentarle sencillos textos bien puntuados para que los lea en voz alta y grabarle la lectura para que luego escuche y observe sus errores.

Con respecto a los procesos semánticos o de comprensión de textos, gran parte de los especialistas consideran que la comprensión de un texto es el resultado de los conocimientos y habilidades que aporta el sujeto y las características del propio texto. Por lo tanto, la intervención del profesor deberá ir dirigida tanto a las estrategias del propio lector como a la estructura del texto. Para que los alumnos logre extraer el significado del texto, es decir, que puedan identificar cuales son las ideas principales y cuales las secundarias, es necesario centrarse en enseñarle a identificar la importancia relativa que adquieren las distintas partes del texto y/o párrafo. El papel de mediación que debe realizar el profesor es fundamental, puesto que será él quien proporcione ayudas verbales a través de la formulación de preguntas básicas que le ayuden

a estructurar el texto: ¿Que personajes intervienen? ¿Donde ocurrió? ¿Que sucedió inicialmente? ¿Donde trascurrió? , aquí el profesor se convierte en animador y conductor de la discusión con el objetivo de llegar al consenso sobre la opción que se considere mas adecuada. Esta actividad debe realizarse con todos los tipos de textos: narrativos, expositivos, periodísticos.

Para que el alumno pueda *integrar* sin dificultad lo que va leyendo a su memoria, es necesario:

- *Activar o aportar conocimientos que sirvan para sustentar la nueva información.* Aquí la intervención del profesor debe cumplir un doble objetivo. Por un lado, permitirá conocer la situación del alumno en cuanto a la información que poseen sobre el tema. Y, por el otro, contribuirá a regular la aportación de información, mayor o menor , que tiene que ofrecer en función de lo que los alumnos ya saben. Las actividades pueden ser variadas. Por ejemplo, explicar globalmente de que trata el texto para que puedan relacionarlo con su experiencia previa, leer el titulo y comentar lo que los alumnos saben sobre el tema, explicar palabras o frases claves, observa los dibujos o gráficos y comentar lo que representa, buscar información previa en textos o libros mas sencillos. En definitiva, se trata de partir de una situación en la que se construyan esquemas de conocimiento básicos sobre los que se asienten e inserten los conocimientos nuevos que se le pide al alumno que adquiera.
- También es importante, *hacer ver a lo alumnos la macro estructura de los textos* que serán diferentes dependiendo del tipo de texto de que se trate (narrativos, descriptivos y expositivos).

El proceso mas complejos que los alumnos tienen que realizar para la comprensión del texto, es hacer *deducciones* y comprender lo que está implícito en el mismo. Algunas de las actividades que se pueden realizar son las siguientes (Cuentos, 1996):

- a) Hacer conciente al alumno de que el objetivo de la lectura es obtener información y de que es necesario utilizar lo que ya sabe para comprenderlo.
- b) Formular preguntas sobre el texto que no estén explícitas en el mismo, hacer que él formule también otras.
- c) Localizar en el texto acciones sobre las que es necesario hacer inferencias, explicándoles que deben completar la información que esta en el texto y que deben deducir. La lectura de poesías es una buena actividad para realizar inferencias. Se puede comenzar la actividad leyendo un párrafo en voz alta para que el alumno escuche atento la información que falta. Una vez leído se le formulan diversas preguntas de inferencias y se le pide que nos diga qué ha tenido que adivinar o deducir para contestarlas.
- d) Hacer predicciones sobre el texto, es decir, ser capaces de anticipar lo que va a suceder mientras que están leyendo.
- e) Buscar preguntas posibles, que no aparezcan en el texto, y que pudieran formar parte de las cuestiones de un examen.

### Métodos

Los métodos utilizados por las personas encargadas de la enseñanza de la lectoescritura se pueden dividir en dos grandes grupos: los métodos

sintéticos y los métodos analíticos cada uno de ellos con diferentes estrategias didácticas utilizadas en los salones de clases con los niños.

### 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.

Estos métodos derivan de *concepciones seriales* de la enseñanza de la lectoescritura que proponen que las destrezas lectoras sean entrenadas de una a una, siguiendo su ordenación jerárquica (discriminación de letras, luego descodificación de sílabas, etc.) hasta que el lector llegue a automatizar estos procesos y luego sí se producirían los procesos de comprensión.

Los métodos más enunciados dentro de esta clasificación son:

### El método Alfabético.

El método alfabético fue fundado por los griegos, “aprendemos ante todo el nombre de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones y después de esto las palabras y sus propiedades” (Dionisio de Halicarnaso, Siglo I a.c. , citado por Gray, 1957).

El método alfabético según Combetta( 1969) parte de la enseñanza del *nombre de la letra*. Se funda en la convicción que el conocimiento de la forma y el nombre de las letras ayudan al alumno a reconocer y a pronunciar las palabras. El alumno aprende el nombre de las vocales y de las consonantes. Por ejemplo, lee: ene, ese, pe, hache. Para traducir el símbolo escrito en

sonido se introduce el recurso del deletreo. Por este procedimiento se forman las sílabas, las palabras y las frases.

Ejemplo: pe – a - pe – a      papá

Para completar el método se crean cartillas y silabarios. Los silabarios son cuadros alfabéticos que se forman con cada una de las consonantes, asociadas a cada una de las vocales, a los grupos de vocales y a los diptongos.

Ejemplo: sa – ma – ta – la    se – me – te - le-    si – mi – ti – li

Desventajas:

- a) El sonido del nombre de las letras no siempre indica la pronunciación de la palabra.
- b) Los alumnos adivinan la palabra por el sonido del nombre de las letras componentes.
- c) Existe poca relación con los intereses de los niños.
- d) Las letras se aprenden antes de haberse comprendido la función que desempeñan
- e) El niño no es capaz de aplicar los elementos componentes de la palabra para identificar voces nuevas.

Sostienen que esta técnica no constituye verdaderamente un método, porque no está fundamentado ni didácticamente ni psicológicamente. Es simplemente un medio de llenar una necesidad pero, sin ningún respeto por las leyes del aprendizaje que se basan en las características cognitivas del niño. Con este sistema, la lectura se transforma en una tarea larga y penosa. El trabajo de composición de sílabas está lleno de dificultades porque el niño no puede entender, porque lee *pa* y no *pe – a*; es decir, no alcanza a descubrir el valor fonético de la letra. Indudablemente, se le exige un gran esfuerzo y se

logra una ejercitación mecánica de la memoria, de acuerdo con el carácter rígido del sistema.

### Método fónico o fonético.

El método fónico parte de la enseñanza del *sonido de la letra* (Combetta, 1969). Se basa en la suposición que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras.

Ventajas:

- b) Permite la identificación de las palabras por el empleo de cualquier sonido de las letras.
- c) Desarrolla la capacidad para emitir el sonido de cualquier nueva palabra y pronunciarla por la combinación de los sonidos.
- d) Ahorra esfuerzos y es de fácil aplicación en los idiomas, como el español, en donde la forma corresponde invariablemente al sonido de las letras.

Desventajas:

- a) El sonido de las consonantes puede darse con exactitud solo en combinación con las vocales.
- b) No es aplicable a todos los idiomas.
- c) No desarrolla la capacidad para comprender lo que se lee.
- d) El aprendizaje es mecánico cuando se insiste en la repetición de los elementos sin sentido conceptual.

El método fónico ha sido objeto de muchas innovaciones con el objeto de eliminar su sistematización, provocar su vitalización y obtener un método eficaz acorde a las características de cada idioma:

con exactitud en combinación con las vocales. A medida que se aprenden las silabas, estas se combinan para formar palabras y frases.

Ventajas:

- a) El método posee una sistemática fácil de aplicar.
- b) El material didáctico auxiliar presenta una ordenación lógica y un mínimo de dificultad.
- c) La técnica de aprendizaje es de fácil adquisición mediante la existencia de ejercicios cuidadosamente preparados.

Desventajas:

- a) Recarga demasiado la memoria del niño en las primeras etapas.
- b) El aprendizaje puede tornarse mecánico al no comprender el niño todas las palabras que pronuncia
- c) No es adaptable a todos los idiomas
- d) No proporciona oportunidad para reflexionar sobre lo que se lee.

El método silábico se auxilia de cartillas preparadas, gracias a las cuales se enseñan las silabas mediante repetidas ejercicios de reconocimiento y pronunciación, para pasar luego , a la composición de palabras y con estos, a la formación de frases y oraciones.

### Método Psicofonético

Es el procedimiento más moderno en el método silábico. Las silabas se enseñan comparando palabras con otras estructuras silábicas ya conocidas. De este modo se desarrolla la habilidad para identificación y, al mismo tiempo, se logra que los elementos adquieran cierto grado de significación.

### Método Montessori

Las tareas educativas que se cumplen en este método están organizadas en tres tiempo o etapas: La primera está dedicada a ejercicios preparatorios destinados a provocar el mecanismo muscular necesario para el sostenimiento y manejo del lápiz; la segunda se destina a dar la imagen visivo-muscular de los signos del alfabeto, y a establecer la memoria muscular de los signos de la escritura. En este periodo los niños trabajan con el *alfabeto móvil* realizado con colores brillantes y con letras recortadas en papel de lija; la tercera etapa señala el momento de construcción y reconstrucción de palabras.

¿Como es una lección montesoriiana?. Al comenzar la clase, la maestra presenta la figura recortada de la vocal que desea enseñar, por ejemplo la *i*, y dice, *iiii*. Los niños observan su forma, la ven, la tocan y escuchan el sonido que representa. Se trata de unir con este hecho las actividades visuales, táctiles y musculares.

Luego se solicita el reconocimiento visual de la letra y si el niño no es capaz de realizarlo, se lo invita a reconocerlo por el tacto.

Asimismo se propone otras actividades para verificar si hubo una buena asociación entre el símbolo grafico y el sonido que representa. Para llevar cabo estos ejercicios se dispone de las llamadas *cajas de letras*. Estas son cajas de cartón divididas en casilleros para ubicar las letras del abecedario. Cada niño dispone de este material y con el compone las palabras que la maestra le solicita. Una vez que lo ha logrado, coloca cada letra en el casillero correspondiente. Esta tarea de composición y descomposición se completa con ejercicios de elección y de comparación de letra. En un caso, el alumno tiene

que buscar las letras que le solicitan y en el otro, debe ubicarlas en sus respectivos casilleros.

Según el criterio de la doctora Montessori, el aprendizaje de la lectura debe realizarse en función de la interpretación de una idea. Con ese sentido recomienda el *uso de carteles con palabras familiares* al niño.

Este método trata de organizar los ejercicios de una manera natural y graduada, para favorecer el autoaprendizaje. Sin embargo en la práctica escolar se observa que el sistema resulta poco flexible y cae en la rutina y en la mecanización.

#### Método Morfológico-algebraico o de las letras en color.

Este método permite según Spencer – Giudice ( 1968) el aprendizaje elemental de la lectura y escritura en 7 a 10 horas de trabajo en clases para adultos. La labor con niños requiere de plazos mas prolongados.

Las características más sobresalientes son:

- La enseñanza simultanea de la lectura y la escritura.
- La individualización de cada letra por su color.
- La reorganización del abecedario, o mejor dicho, la organización de un abecedario sin irregularidades.
- La estructuración de palabras por parte del alumno.
- La ejercitación variada para retener lo aprendido y asegurar nuevas adquisiciones.

El uso del color tiene por objeto atraer la atención sobre la forma de la letra, para no depender enteramente de la memoria de su dibujo. Se supone

que de este modo se facilitan las referencias a las letras, sin necesidad de hacer mención de nombres ni de sonidos.

De acuerdo con el criterio de ir graduando las dificultades, el conocimiento del alfabeto se inicia con el estudio de las vocales, presentadas en un orden distinto al clásico, prosigue con las consonantes de uso mas frecuente y que presentan ciertas analogías entre si y termina con las consonantes de poco uso.

No se considera conveniente la utilización de carteles o ilustraciones porque estos medios pueden perturbar la percepción.

Para el aprendizaje general se emplea letra cursiva minúscula; la mayúscula y las letras de imprenta se utilizan cuando han sido superadas todas las dificultades.

Las clases son motivadas con conversaciones de interés común. En las primeras lecciones, que se refiere a la presentaron de las vocales, se siguen estas etapas:

- Dibujo de la vocal *a* utilizando tiza blanca. El maestro dice: esta *blanca* se llama *a*
- Los alumnos repiten el sonido *a*.
- Dibujo de la *blanca* en el pizarrón, pero en distintos tamaños y en distintas posiciones.
- Dibujo de dos *a* unidas, es decir *aa*.
- Lectura rápida pero sin unir los dos sonidos.
- Nuevos ejercicios : *aaa, aaaa*
- Escritura y dictado de *a* y de varias *a*

Con el mismo procedimiento se enseñaran las otras vocales, y su dibujo se conseguirá de la siguiente manera:

*Para la u:* se borrara la parte superior de la letra a. Esta vocal Será identificada con el color *amarillo*.

*Para la i:* se borrara la mitad de la u, se pintara de *rosa*.

*Para la e:* se sacara el punto de la i colocándose una curva arriba. Esta vocal será reconocida con el color *celeste*.

*Para la o:* se borrara el gancho de la a, ubicándolo arriba y se colocara de *castaño*.

Como puede observarse, los alumnos tienen que asociar, desde el comienzo, color, forma y sonido. De inmediato se inician los ejercicios de fijación, siempre dirigidos a la nota de color, con este objeto se darán las siguientes órdenes:

*“Dime como se llama la amarilla”, “Dibuja la blanca, “Pronuncia la rosa”.*

La primera consonante que se enseña es la *l*, que se presenta dibujada en color *verde*. El alumno tiene que descubrir la combinación de sonido que se logra al unir la *blanca* con la *verde*, luego descubre la sílaba inversa y posteriormente, completa el juego con todas las vocales, confeccionando de este modo el primer cuadro combinatorio:

al	la
ul	lu
il	li
el	le
ol	lo

En los pasos siguientes son construidas las palabras y las frases con los sonidos conocidos. Se abandona el uso del color, pero se lo vuelve a usar en cuanto se advierte que el alumno tiene dificultades. Con el resto de las consonantes se realiza los mismos procedimientos. Para agilizar y ayudar la lectura y la formación de frases, se proponen cuatro operaciones: Sustitución, inserción, adición, inversión.

*Sustitución:* reemplaza una letra en una palabra. EJ: ala – ola.

*Inserción:* colocan letra entre otras. Ej.: mula – muela.

*Adición:* agrega una letra al principio o al final de las palabras. Ej.: esa – mesa...

*Inversión:* cambia el orden de las letras. Ej: sal – als.

Se considera que el elemento color, que es el rasgo mas característico de este método puede resultar valioso siempre que se realice un estudio de acuidad cromática de los alumnos. Se observa que los múltiples matices que se necesitan pueden llevar a confusiones.

Por otra parte, según Spencer –Giudice, la ausencia de ilustraciones deshumaniza un tanto el sistema, que parece desconocer el aspecto afectivo y motivacional de todo aprendizaje.

Asimismo, y en relación con su estructura general, se lo juzga lógico, y de mayores posibilidades en una campaña de alfabetización de adultos, porque permite una enseñanza acelerada.

#### Métodos de marcha analítica.

El estímulo presentado es un elemento global, en contexto; que posee significación en si, 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.

Estos métodos parten de las concepciones interaccionistas que proponen que el lector se enfrente desde el inicio a unidades lingüísticas complejas, para así utilizar eficazmente los procesos de arriba-abajo, es decir, supone que no solo usamos las características sensoriales perceptibles de las letras como ayuda para identificar las palabras sino que también, utilizamos los aspectos que ya conocemos sobre las palabras para ayudarnos a identificar las letras.

Dentro de esta denominación general conviene establecer una diferencia: la que resulta del modo de realizar el análisis. Así surge el llamado *método global analítico* y el *método global puro*. En el primero el análisis se efectúa bajo la dirección del maestro, en el segundo se procura que el niño lo descubra al ritmo de su aprendizaje.

#### *Método de palabras generadoras o normales.*

El método de palabras generadoras parte de la presentación de la palabra para luego proceder a su análisis en sílabas y letras, y finaliza con la recomposición de la palabra por medio de la síntesis.

El desarrollo didáctico de una clase por el método de palabra normal o generadora es el siguiente:

Durante la motivación:

- a) Provocar el interés: Se debe provocar el interés del niño por medio de un cuento breve o un juego vivas, en donde el maestro

despierta el interés del niño hacia el conocimiento de la forma de una palabra nueva.

- b) Presentar la palabra generadora: El maestro escribe la palabra en la pizarra con la letra cursiva y de imprenta; expone agradables carteles murales; distribuye tarjetas variadas con el objeto de provocar el conocimiento sincrético de un todo concreto, real, conocido y a veces, tangible.

Durante la adquisición

- a) Analizar los elementos: Provocar el conocimiento de las partes.

Después del conocimiento del todo, el maestro procede al análisis de los elementos:

1- La separación de la palabra en sus sílabas.

2- La separación de las sílabas en sus letras:

Nene

ne – ne

n – e – n – e

La escritura de las partes la realiza el maestro en voz alta, pausadamente, con prolongada y exacta pronunciación.

El maestro debe realizar el *deletreo fonético* de los vocablos para permitir que cada consonante aparezca como la exposición de un sonido que alcanza su adecuada pronunciación en el preciso instante de unirla con las vocales.

El deletreo fonético es un recurso didáctico auxiliar que permite reconocer las consonantes sin nombrarlas. Cuando el niño este en real posesión de las consonantes, es necesario que el maestro le haga saber el

nombre gramatical que posee, a fin de que el niño distinga cada consonante fonética y alfabéticamente.

El análisis realizado por el maestro y escrito en la pizarra debe ser leído, en voz alta, por todos los alumnos para posibilitar la adquisición de las partes.

Durante el análisis, el maestro debe insistir sobre el reconocimiento de las letras y la correcta pronunciación de las sílabas.

Como una innovación dentro de este método, se realizan juegos con cartones- letras y tarjetas- sílabas como recurso fijativo del análisis aprendido.

Asimismo, el proceso adquisitivo puede ser reforzado con:

- a) La escritura de las letras y las sílabas puestas en juego.
- b) El reconocimiento de las letras y las sílabas en títulos de diarios y revistas para efectuar el inmediato recorte y selección.

Estos y otros recursos didácticos deben desaparecer cuando el poder de expresión del niño va evolucionando positivamente.

Durante la elaboración

- a- Sintetizar los elementos: provocar la recomposición del todo.

Conocidas las partes de la palabra, es necesario que el alumno efectúe la síntesis de los elementos:

- 1- la reunión de las letras en cada sílaba;
- 2- la reunión de las sílabas para reconstruir la palabra:

n – e – n – e

ne – ne

nene

La síntesis de las partes es realizada por el maestro en la pizarra mientras los alumnos la leen en voz alta y con adecuada pronunciación.

La actividad de síntesis se ejercita las veces que sean necesarias hasta lograr la real elaboración del conocimiento por parte de los niños para que estos puedan:

- a) reproducir en la pizarra, por escrito, los elementos aprendidos;
- b) reunir los catones-letras y las tarjetas-sílabas para reproducir objetivamente la técnica adquirida;
- c) pegar las letras y las sílabas recortadas de los diarios y revistas para formar la palabra recién elaborada.

La recomposición de la palabra en abundante ejercitación permite el natural aprendizaje de la letra o de la sílaba que debe funcionar como generadora de las palabras que poseen la misma característica fonética y ortográfica. De la habilidad con que se haya desarrollado los momentos de sincretismo, análisis y síntesis radicaré el éxito del momento fijativo de la clase.

Durante la fijación:

Después de la actividad desplegada, el niño debe estar en condiciones de fijar el aprendizaje. El maestro debe entonces, disponer que el alumno:

- a) pegado en el cuaderno
- b) empleo y aplicación de la frase en situaciones del momento
- c) reconocimiento de las frases en el libro de lectura

El proceso fijativo ira creciendo cada vez mas, a medida que el niño vaya adquiriendo las destrezas básicas que le permitan usar el libro de lectura con mayor soltura.

Las objeciones que presenta el método de palabra generadora o normal son las siguientes:

- a) El alumno tiende al deletreo y al silabeo.
- b) Se adquiere más rápido la lectura que la comprensión del contenido.
- c) El nombre de las consonantes provoca situaciones de dispersión elaboracional.
- d) El valor fonético de las consonantes origina sonidos de pronunciación ficticia
- e) Las palabras generadoras no corresponden al contenido de la unidad de enseñanza
- f) La mente infantil es coaccionada para que adquiriera una técnica de aprendizaje determinada
- g) El trabajo creador del niño es escaso.

#### Método de Oración Generadora

En este caso el estímulo presentado es una oración o narración que resulte de interés para el niño. Se siguen a grandes rasgos las etapas ofrecidas por el método de palabra generadora: *motivación* en donde diversas experiencias infantiles de juegos y conversaciones provocan el surgimiento de la frase u oración generadora. La etapa de *adquisición* propende a que el niño logre la reproducción escrita de la frase a través de la copia, en la elaboración se trabaja con comparaciones de las formas y elementos literales integrantes de la oración y asociaciones auditivas de los diferentes sonidos escuchados, finalmente en la etapa de fijación se produce la integración de las imágenes

visuales, auditivas y motrices adquiridas durante la etapa anterior. En este método, el momento adecuado para ejercitar los procesos de análisis y síntesis se deja librado al criterio del docente quien determina cuando es el instante en que el niño está en condiciones de poder realizarlos; es allí cuando el maestro estimula el análisis de las palabras previamente trabajadas en las oraciones para provocar el reconocimiento de las letras y las sílabas y la síntesis de las letras y sílabas a través de los procesos de combinación.

Desventajas.

- a- El aprendizaje de la ortografía se dificulta.
- b- Se producen aparentes dislexias y disgrafías;
- c- El aprendizaje se torna en escenas de adivinación
- d- El reconocimiento de las letras y las palabras puede demorarse.
- e- Se abusa de la copia
- f- Se le da mucha importancia a la memoria del niño
- g- Se corre el riesgo de presentar frases y oraciones carentes de interés para el niño.



### Método Global o natural

Dentro de esta clasificación se pueden ubicar:

### Método de Decroly o Ideovisual

El método ideovisual propuesto por Decroly en 1904 ( Spencer-Guidice, 1968) se fundamenta en dos premisas:

- *La lectura es una función visual:* en este sentido lo que se sostiene es que la función visual se desarrolla mas rápidamente y antes que la función auditiva.

- *La lectura es una función global:* aquí se afirma que el pensamiento del adulto y el pensamiento del niño difieren estructuralmente. El adulto enumera y descompone en partes los objetos o la situación, en cambio, el niño capta el conjunto, del que individualiza después, poco a poco, las partes.

Las etapas que se siguen en este método no difieren de las seguidas en los anteriores, así se propone una primera etapa de motivación donde se selecciona una frase que resulte de interés para los niños. Luego en una segunda etapa se pasa de la percepción global de la lectura a la expresión gráfica. Los dibujos que los niños realizan ilustran la escritura-copia de la frase. De este modo el cuaderno de clase se convierte en un libro de lectura ilustrado que permite identificar una frase recurriendo al dibujo que la sugiere. El tercer momento se trabajan diferentes juegos destinados a fijar los aprendizajes realizados. Continuamente se presentan nuevas frases y se fomenta la comparación con las viejas a fin de lograr el reconocimiento de los elementos dominantes del conjunto.

Aquí también el paso de la globalización al análisis debe ser el resultado de un proceso natural de identificación de los elementos o de las partes que se destacan del conjunto, y es el niño quien tiene que descubrir esos elementos. Si bien es el maestro quien promueve este paso se sostiene también que los niños inteligentes realizan un primer grado de análisis de manera espontánea.

Desventajas:

- La consideración del papel de la función auditiva en el aprendizaje como de suma importancia, sumado a que algunos niños identifican las palabras en relación con ciertos detalles,

permite concluir a los opositores que la percepción sería más bien singular que global.

- Se considera que el niño debe ser entrenado primeramente en a decodificaron con cierto automatismo antes de pasar a la lectura comprensiva.

### Método Grafico ( de Dezeo y Muñoz)

Sobre la base del método de Declory, Dezeo y Muñoz elaboraron un método que, consideran, constituye un importante aporte en la resolución del problema de la enseñanza de la lectura y escritura.

### Fundamentos:

Los autores adhieren a la consideración del aprendizaje como resultado de un proceso mental de lenta elaboración, que se desarrolla en tres momentos:

- 1- Consideración Global.
- 2- Discriminación espontánea.
- 3- Comparación y reconocimiento de los elementos comunes.

El medio de iniciar este aprendizaje es el dibujo, punto de partida natural y expresión intermedia entre las palabras y el objeto. Tiene asimismo el valor psicológico del juego, porque es espontáneo y finalista. Comenzando por la observación de los dibujos, el niño llegara a interpretarlos. Sustituyéndolos poco a poco por palabras, estas llegaran a ser interpretadas, a su vez, como si fueran dibujos.

### Técnica:

Para la aplicación práctica se consideran dos etapas precisas. La primera etapa dura doce semanas. En la primera semana el niño comienza por

dibujar lo que le interesa o le llama la atención: una casita, una pelota, o un trompo son las primeras expresiones de esa actividad infantil, después interviene el educador para sugerir algunos temas. A los mejores trabajos obtenidos, que deben repetirse en el pizarrón se agrega la frase o el nombre que les corresponde, siguiendo estas expresiones como modelos para copiar. Al término de esta semana todos los objetos del aula tendrán nombres escritos en cartones, con letras cursivas y de imprenta y también serán exhibidas frases como: *buenos días, señorita; buenos días niño; hasta mañana.*

Se considera que por este medio el niño logra familiarizarse con el nombre de las cosas que lo rodean y asociar el dibujo con el símbolo lingüístico.

En las siguientes semanas continúan el mismo esquema de trabajo: conversación, dibujo y nombre, y se desarrolla otros temas: la escuela, la casa, la familia, los animales domésticos.

La lectura se desarrolla no en virtud del reconocimiento de lo escrito sino por los detalles de la forma y color, por el tamaño de la cartulina, que es “una señal o una bandera diferente”. Después de la quinta semana se introduce el cuento, con toda su carga de emotividad y su poder de sugestión. El contacto del niño con los personajes se revelara en expresiones estéticas, solamente graficas al principio y luego orales, en torno a esas expresiones serán reconocidas las frases y aprendidas y redactadas otras nuevas.

Esta forma de incitar y promover la escritura es considerada mucho más eficaz que el procedimiento del dictado. Al final del tercer mes de clase, el lenguaje grafico del niño consta de más de 100 palabras y ya es capaz de expresarse por escrito en la forma que lo hace cuando habla.

En la segunda etapa se ejercita a los niños en la composición escrita de resúmenes de lectura y narraciones. Es una forma de expresión libre y realizada con el propósito de hacer experimentar el placer de escribir. Para mejorar la ortografía y precisar el conocimiento de las palabras, los niños confeccionan un diccionario. Al término de cada jornada escolar ubican en el los vocablos aprendidos y su significación. En este trabajo se aúnan dos criterios: el de interpretación y el de composición.

Los autores del método describen las dos etapas, la aprehensión global del primer momento se realiza en función de un detalle o de un rasgo característico del conjunto; en el segundo momento, de discriminación de los elementos, son establecidas las relaciones para llegar al conocimiento de las palabras, y finalmente se distinguen las letras, aunque “este paso se realiza después que el niño sabe leer”; en el tercer y último momento se componen los elementos y se escriben y leen las palabras no aprendidas.

Generalmente lo que más se le critica a este método dice Spencer – Giudice es que no muestra claramente como se produce la lectura mental en la primera etapa, cuando el niño no posee todavía la “experiencia cognoscitiva” del aprendizaje, ni tampoco como se realiza el pasaje de la percepción global a la discriminación, sin relacionarlo con la discriminación alfabética. Se lo acusa de basarse en la adivinación para reconocer las palabras y los elementos. Los autores argumentan que “el niño o adulto que lee no razona para reconocer una palabra, sino que la sabe de memoria y adivina el significado de lo que lee”.

Esto que puede ser válido para el adulto – capaz de realizar esa tarea de integración, sin necesidad de identificar cada signo- no parece aplicable a niño que se inicia en la lectura.

Fuera de esas críticas, se reconoce que el método está organizado de un modo sistemático, respeta el proceso de elaboración individual y permite la mayor amplitud en la expresión lingüística.

### El gran debate

Existe actualmente el debate, no superado aun, acerca de la mayor efectividad de un tipo de método por sobre otro. Las investigaciones se centran en comprobar la eficacia de los métodos de marcha analítica por sobre los métodos de marcha sintética y viceversa, pero no en los métodos particulares contenidos dentro de estas dos grandes orientaciones. Es decir, entre los distintos métodos existentes, el debate se fundamenta entre los que defienden una orientación basada en la descodificación del significante frente a los que prefieren trabajar sobre el significado (Hernández y Jiménez, 1987).

Algunas investigaciones recientes en español ( Artiles, 1997; Guzman, 1997) han analizado los tipos de errores que cometen los niños de 1º y 2º 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 sublexico 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, concluyeron que los métodos sintéticos favorecen el desarrollo de estrategias de descodificación fonológica.

Asimismo, los métodos de lectura no solo 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 el 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 datos sugieren que con los métodos sintéticos se logra una mayor automatización de los procesos léxicos.

Diversos autores citados por Defior (1994) recomiendan por su efecto facilitador en la lectura y la escritura las actividades de lenguaje oral en general, con particular atención a las rimas y ritmos, a la clasificación de las palabras por sus sonidos iniciales o finales, a la segmentación, supresión, inversión, adición de las unidades lingüísticas, etc.

En un estudio citado por Calero y Pérez (1993) se comparan dos grupos de alumnos/as: uno de ellos recibe la enseñanza a través de un método global, y el otro a través de una metodología fonética. Se comprueba que aquellos niños/as con un nivel alto en *conciencia fonémica*, medida durante el primer curso de primaria, rendían muy bien en lectura; tanto si seguían un método u otro.

González (1996) encuentra que el *Conocimiento fonético* es una variable significativamente predictiva del éxito en la lectura entre los 6 y 8 años, y que el poder de predicción oscila entre un 32% y un 39% a esas edades. El conocimiento Fonémico ya ayuda a los sujetos, a partir de los 6 años, a aprender la correspondencia grafema-fonema y a analizar las palabras habladas en sus componentes fonéticos que serán transformados en grafemas;

sin embargo es a los 7 y 8 años cuando su importancia es mayor. El hecho de que a los 6 años el conocimiento fonético ya tenga importancia en la lectura podría ser debido a que en el inicio de su aprendizaje los sujetos ya poseen un cierto nivel de desarrollo del mismo, que facilita el aprendizaje lector; o bien, a que ha recibido un entrenamiento por método silábicos o fónicos. Por otra parte, el conocimiento fonético es una variable altamente predictiva de todos los componentes lectores - exactitud, velocidad y comprensión- Entre los 6 y 8 años.

Perfetti ( Perfetti & Lesgol, 1977; Perfetti, 1985) ha formulado la teoría de la *eficiencia verbal*, según la cual el reconocimiento de palabras tienen que realizarse de una manera rápida y automática para poder dedicar recursos cognitivos a la comprensión. Esto permite al lector dirigir su atención a actividades de comprensión de más alto nivel referidas a la necesidad de tomar en cuenta la estructura gramatical y las marcas de cohesión y la coherencia textual

Por tanto, cabe esperar según los resultados, que la automatización de los procesos de descodificación fonológica haga posible, un mejor análisis de las palabras escritas y un mejor análisis comprensivo de las mismas. Por todo lo anterior, en relación a la instrucción González (1996) sugiere el entrenamiento oral y escrito en identificación, recuento, omisión y adición de fonemas y sílabas en palabras. Esto hará posible la adquisición de la habilidad para segmentar las unidades lingüísticas y el aprendizaje de cierto conocimiento fonético por parte del sujeto, que favorecerá a su vez, el reconocimiento lector y de alguna manera el acceso a la comprensión de palabras y de textos escritos.

Jiménez (1999) analiza los métodos de lectura desde el marco del procesamiento de la información partiendo de los datos mas relevantes que aportan las investigaciones sobre reconocimiento de palabras y concluye que la conveniencia de utilizar métodos de marcha sintética o analítica depende del sistema de escritura de cada lengua y que, por lo tanto, en nuestro idioma son los métodos fonéticos los mas adecuados para enseñar a leer.

Sánchez (1996) considera que la automatización es el tipo de fenómenos en lo que se opera con tanta rapidez y precisión que no nos da tiempo (ni en realidad necesitamos) de apelar a otros tipos de procesos. La vía fonológica (desciframiento) es un poderoso instrumento para crear una representación ortográfica de las palabras. Así pues, la ventaja del alfabeto no es solo que permite esa lectura fónica, sino que esa vía o mecanismo sirve de ayuda para memorizar las formas de las palabras y leer de forma directa. Sánchez revaloriza la importancia de la automatización de la decodificación en el proceso de la adquisición de la lectoescritura a través de tres afirmaciones con la que manifiesta su acuerdo:

- 1) Un lector competente dedica todos sus recursos atencionales a los procesos de comprensión y no a reconocer las palabras.
- 2) Para que se de la primera condición es necesario haber llegado a automatizar las operaciones de reconocimiento de las palabras, hasta tal punto que reconocer una palabra requiere apenas recursos atencionales. Repárese que se dice que han de automatizarse, no que dejen de intervenir. En otras palabras: un lector competente no es que no necesite reconocer cada una de las palabras de un texto, sino que lo hace a tal velocidad,

precisión y automatización que toda su mente puede dedicarse a interpretar el mensaje.

- 3) Ese automatismo solo puede alcanzarse tras la experiencia repetida de leer. Y aquí se tropieza con una paradoja: para comprender es necesario automatizar y para automatizar es necesario leer mucho, y para que uno lea mucho es necesario comprender ¿cómo conseguir que la lectura se acompañe de la experiencia de comprensión cuando los mecanismos específicos implicados en la lectura están adquiriéndose y por tanto son aun ineficientes?. Este es, precisamente, desde el punto de vista del autor, el reto de la educación. Reto que, sin embargo, solo puede ser superado si la automatización del proceso de decodificación obtiene toda su importancia en el inicio de la enseñanza de la habilidad de la lectura.

Otros autores, resaltan la importancia del entrenamiento en decodificación y sostienen a su vez, el papel relevante del significado textual. Hernández y Jiménez (1987) cuando derivan implicancias para la enseñanza de la lectoescritura resaltan la importancia de trabajar la codificación y decodificación, relacionando los aspectos del significante con la realidad representada de forma contextual. Estas características contextuales, son las que identifican al método natural y global, resultando, para estos autores, mas ricos e integrados los procesos de codificación y decodificación. Se puede ubicar aquí también las propuestas de Dougherty Sthal ( 2004) sobre estrategias de comprensión lectora, que enfatiza la insuficiencia de la instrucción en el conocimiento fonético y la decodificación exclusivamente, y la necesidad de completar estos aprendizajes con estrategias de comprensión textual, incluso ya en los lectores muy jóvenes.

Finalmente, según Hernández y Jiménez( 1987) toda esta discusión en relación a la mayor eficacia de un tipo de método por sobre otro en el plano de la iniciación a la lectoescritura queda por tierra cuando los jóvenes lectores ya han recorrido un tiempo considerable por el proceso de aprendizaje; citan numerosas investigaciones que plantean la no existencia de diferencias en comprensión lectora significativas según los distintos método de lectura, cuando ya ha transcurrido por un tiempo considerable de instrucción.

Analizando estas investigaciones se observa que los métodos sintéticos tienen razón al enfatizar la importancia de los procesos de bajo nivel y su automatización, pero olvidan que también intervienen activamente procesos arriba-abajo. Los métodos globales retrasan mucho la adquisición de automatismos lectores al enfrentar al aprendiz con toda la complejidad de la tarea. La decodificación podría adquirirse con métodos más o menos sintéticos para garantizar la automatización; pero simultáneamente se debería entrenar al sujeto en alguna forma de lectura comprensiva, lo que supone la selección didáctica de textos para cada nivel de conocimiento del niño. Sin embargo se trata de un proceso de inmensa complejidad cognitiva y las respuestas pedagógicas no deben ser simplistas.

### **Metodología**

Para indagar los aspectos en relación a la metodología de enseñanza de la lectoescritura en primer ciclo de EGB, se crearon entrevistas semi estructuradas que se administraron individualmente a docentes y directivos.

En estos cuestionarios se pretendía analizar las siguientes variables:

Cuestionario para el Docente de 1º grado

- actividades que realiza para enseñar a leer y a escribir.
- tipo de método didáctico que utiliza al inicio de la enseñanza de la lectoescritura.
- actividades que utiliza para que los alumnos comprendan los textos que leen.
- si ha recibido capacitación específica sobre los métodos didácticos de enseñanza de la lectoescritura.
- si ha recibido capacitación específica sobre enseñanza de comprensión lectora.
- ambientación/decoración del aula.
- actividades observadas en los cuadernos.

Questionario para Directivos :

- Actividades que se debieran enseñar al inicio de la Enseñanza de la lectoescritura
- Método didáctico que se debería utilizar al inicio de la enseñanza de la lectoescritura
- Actividades que debieran utilizarse para que los alumnos comprensión los textos que leen
- Capacitación recibida sobre métodos didácticos y sobre comprensión lectora
- La existencia de un proyecto para la enseñanza de la lectoescritura, fundamentos teóricos.
- Supervisión del proceso de enseñanza de la lectoescritura y comprensión lectora.

## **Muestra**

La muestra está compuesta por 14 docentes, 8 de los cuales pertenecían a una institución de gestión pública y los otros 6, a una institución de gestión privada. De los 8 que pertenecían a una escuela de gestión pública, 2 eran directivos y el resto docentes, y de los 6 que pertenecían a escuelas de gestión privada, 2 eran directivos y 4 docentes.

Todas las docentes entrevistadas de las escuelas de gestión pública hace más de 15 años que ejercen la docencia y con respecto a su antigüedad en el primer ciclo del EGB, 3 de ellas enseñan hace menos de 10 años y el resto hace más de 15 años que se encuentran a cargo de los primeros grados de la educación formal.

Con respecto a las docentes de las instituciones privadas, todas excepto una hace más de 15 años que ejerce la docencia y con una diferencia de uno o dos años lo hacen en el primer ciclo.

Con respecto a las directoras entrevistadas, tanto las pertenecientes a escuelas públicas como las de escuelas privadas, presentan una antigüedad que supera los 15 años, habiendo una mayor proporción de directoras que se encuentran ejerciendo la docencia hace más de 20 años. Pero tanto en las escuelas de gestión pública como las privadas, ninguna de las directoras ejercen su cargo hace más de 10 años.

## Resultados

En la tabla 1 se presentan los resultados correspondientes a la comparación entre métodos de marcha sintética y los métodos de marcha analítica en el total de las docentes entrevistadas, tanto de escuelas de gestión pública como privada.

**Tabla 1 Comparación entre métodos de marcha sintética y métodos de marcha analítica en docentes de escuelas de gestión pública y privada.**

Métodos	Escuelas Públicas		Escuelas Privadas	
	Frecuencia	Porcentajes de Frecuencias de aparición	Frecuencias	Porcentajes de Frecuencia de aparición
Métodos de Marcha Sintética	6	31.57%	3	37.5%
Métodos de Marcha Analítica	11	57.89%	4	50%
Otros	2	10.52%	1	12.5%

Se puede apreciar que en general hay una prevalencia de la utilización por las docentes de métodos de marcha analítica (55.55%) por sobre los métodos de marcha sintética (33,33%). Si comparamos las escuelas de gestión pública con respecto a las de gestión privada, estos puntajes se repiten. Los métodos de marcha analítica aparecen elegidos en un 57,89 % por los docentes de escuelas públicas, y en un 50% por las docentes de escuelas privadas, mientras que los de marcha sintética lo hacen en un 31,57% en las escuelas de gestión pública y en un 37,5% en las escuelas de gestión privada.

En la tabla 2 se presenta la comparación entre métodos de marcha sintética y marcha analítica, en *directoras* de escuelas de gestión pública y privada.

**Tabla 2 Comparación de métodos de marcha sintética y métodos de marcha analítica en directoras de escuelas de gestión pública y privada.**

Métodos	Escuelas Públicas		Escuelas Privadas	
	Frecuencia	Porcentajes de Frecuencias de aparición	Frecuencias	Porcentajes de Frecuencia de aparición
Métodos de Marcha Sintética	0	0%	3	60%
Métodos de Marcha Analítica	5	83,33%	1	20%
Otros	1	16,66%	1	20%

Como se puede observar en general hay una prevalencia de los métodos de marcha analítica (54,54%) por sobre los métodos de marcha sintética. Si se comparan las escuelas de gestión pública con respecto a las de gestión privada, los métodos de marcha analítica resultan ser los más elegidos por directoras de escuelas públicas, 83.33%, mientras que los de marcha sintética lo son por las directoras de escuelas privadas 60%

En la tabla 3 se presentan los resultados correspondientes a la comparación de métodos utilizados por docentes de escuelas de gestión públicas y de gestión privada.

**Tabla 3. Comparación de métodos utilizados por maestras de escuelas de gestión Pública y Privadas.**

Métodos	Maestras de Escuelas de Gestión Pública		Maestras de Escuelas de Gestión Privada	
	Frecuencias	Porcentajes de frecuencias de aparición	Frecuencias	Porcentajes de Frecuencias de aparición
Montessori	0	0%	0	0%
Silábico	1	5,26%	2	25%
Palabra generadora	5	26,31%	3	37,5%
Oración Generadora	3	15,78%	0	0%
Morfo- Algebraico	1	5,30%	0	0%
Grafico	3	15,78%	1	12,5%
Alfabético	1	5,30%	0	0%
Fonológico	3	15,78%	1	12,5%
ideográfico	0	0%	0	0%
otros	2	10,52%	1	12,5%

El método de palabra generadora fue el más elegido como método a utilizar al inicio de la enseñanza de la lectoescritura 29.62%. En las escuelas de gestión pública, la mayoría utiliza el método de Palabra Generadora (26.31%) , pero también fueron mencionados como métodos utilizados por la mayoría de las maestras entrevistadas en estas escuelas, los métodos de Oración Generadora (15,78%), el método Gráfico ( 15,78%) y el método Fonológico(15,78). Con respecto a las maestras de escuelas de gestión privada, la mayoría utiliza el método de Palabra Generadora al inicio de la enseñanza de la lectoescritura (37,5%) y también fueron mencionadas como otros métodos utilizados, el método Silábico ( 25%), el Grafico (12,5%) y el Fonológico(12,5%).

Tanto las maestras de gestión pública (10,50%) como las maestras de gestión privada ( 12,5%) , mencionaron como “otro” método utilizado el método Constructivista.

Solo el 16% de las docentes de escuelas de gestión pública utilizan un *método puro* para la enseñanza de la lectoescritura. Todas utilizan una *combinación de diferentes métodos* y en su mayoría, esta combinación varia entre una y otra.

En la Tabla 4 se pueden observar las diferentes combinaciones de métodos utilizados por las docentes de escuelas de gestión pública.

Tabla 4 Combinación de métodos Utilizados para la enseñanza de la lectoescritura en Maestras de Gestión Pública

Maestras de Escuelas de Gestión Pública		
Combinación de métodos	Frecuencia	Porcentaje de frecuencias acumuladas
Palabra generadora / Oración Generadora / Grafico / Alfabético	1	16,66%
Palabra generadora / Oración Generadora / Morfo- Algebraico / Grafico	1	16,66%
Palabra Generadora / Fonológico	2	33,33%
Silábico / Palabra Generadora / Grafico / Fonológico	1	16,66%

La combinación más frecuente entre las docentes de escuelas públicas es aquella donde se combina la utilización del método de *Palabra Generadora* y el *Método Fonético*.

En la tabla 5 presentamos las combinaciones de métodos utilizadas por las docentes de gestión privada.

Tabla 5 Combinación de métodos Utilizados para la enseñanza de la lectoescritura en Maestras de Gestión Privada

Maestras de Escuelas de Gestión Privada		
Combinación de métodos	Frecuencia	Porcentaje de frecuencias acumuladas
Método Silábico / Método de Palabra Generadora	2	50%
Método Grafico / Método Fonológico	1	25%

Con las docentes de las escuelas de gestión privada ocurre lo mismo. Solo el 25% de las docentes dicen utilizar un método puro para la enseñanza de la lectoescritura. El resto utilizan una combinación de métodos en donde la mayoría de las docentes utilizan el método de Palabra Generadora junto con el método Silábico

En la tabla 6 se presentan los resultados correspondientes a la comparación entre métodos utilizados por directoras de escuelas de gestión públicas y de gestión privada.

Tabla 6. Comparación de métodos utilizados por Directoras de escuelas de gestión Pública y Privadas.

Métodos	Directoras de Escuelas de Gestión Pública		Directoras de Escuelas de Gestión Privada	
	Frecuencias	Porcentajes de frecuencias de aparición	Frecuencias	Porcentajes de Frecuencias de aparición
Montessori	0	0%	0	0%
Silábico	0	0%	0	0%
Palabra generadora	2	33,33%	0	0%
Oración Generadora	2	33,33%	0	0%
Morfo- Algebraico	0	0%	1	20%
Grafico	0	0%	1	20%
Alfabético	0	0%	1	20%
Fonológico	0	0%	1	20%
ideográfico	1	16,66%	0	0%
otros	1	16,66%	1	20%

Con respecto a las Directoras de establecimientos de gestión pública, los métodos que manifiestan que se deberían utilizar al inicio de la lectoescritura son en su mayoría el método de Palabra Generadora ( 33.33%) y el método de Oración Generadora ( 33.33%) ocupando un segundo lugar los métodos Ideográficos(16.66%) y “otros”( 16.66%) en donde aparecen mencionados como método, el Constructivismo. Las directoras de escuelas de gestión privada mencionan como métodos utilizados, el método Morfo-algebraico, el método Grafico, el método Alfabético y el método Fonológico.

Ninguna de las directoras de escuela de gestión pública cree que se debería utilizar un método puro en la enseñanza de la lectoescritura. Un 50% cree que se debería utilizar la combinación entre el método de Palabra Generadora y el método de Oración Generadora, y el otro 50% cree que se debería utilizar la combinación de métodos entre el método de Palabra Generadora, el método de Oración Generadora y el método Ideográfico. Con las directoras de escuelas de gestión privada pasa lo mismo, únicamente que

estas prefieren utilizar otra combinación de métodos mencionando el método Morfo-algebraico, el método Grafico, el método Alfabético y el método Fonológico como estrategias didácticas elegidas al momento de enseñar a leer y escribir a los niños y otra combinación mencionada fue la de “*método alfabetizador*” junto con el “*método constructivista*”.

En la tabla 7 se presentan los resultados correspondientes a las actividades aplicadas para enseñar a leer y escribir por docentes de escuelas de gestión públicas y privadas.

**Tabla 7. Frecuencias porcentuales de las actividades aplicadas para enseñar a leer y a escribir escuelas de gestión pública y privadas – 1 año**

Actividades	Escuelas de gestión Pública		Escuelas de gestión Privada	
	Frecuencia (n)	Porcentaje Frecuencia Aparición	Frecuencia (n)	Porcentaje Frecuencia Aparición
Escritura (copia y/o espontánea de letras, palabras y/o oraciones)	3	15,78%	4	26,66%
Lectura (cuentos, poesías, adivinanzas, rimas y/o palabras)	3	15,78%	2	13,33%
Dictado	0	0%	2	13,33%
Análisis y síntesis de palabras y sílabas	1	5,26%	1	6,66%
Reconocer letras	2	10,52%	1	6,66%
Trabajar con el sonido y la pronunciación	1	5,26%	1	6,66%
Trabajar con carteles	2	10,52%	0	0%
Trabajar la correspondencia grafema-fonema	2	10,52%	0	0%
Dibujar	1	5,26%	2	13,33%
Recortar palabras de diarios y revistas	3	15,78%	0	0%
Diferenciar las letras de números y dibujos	1	5,26%	1	6,66%
Unir palabras con dibujos	0	0%	1	6,66%
Otros				

\* Otros: expresión oral, identificar letras con colores, canciones, actividades con el cuerpo, trabajar con los cuatro formatos de letras, realizar hipótesis a partir de imágenes, corregir la ortografía, poseer biblioteca áulica, motivar el gusto por la lectura, reconocer el nombre de las letras.

La *escritura* con un 15,78% y un 26,66%, es decir la copia espontánea de letras y/o palabras y/o oraciones es la actividad mas mencionada por los docentes tanto de las escuelas públicas como en las privadas como actividad

al inicio de la enseñanza de la lectoescritura. Otras actividades que fueron mencionadas son la *lectura* con un 15,78% en escuelas de gestión pública y un 13,33% en escuelas de gestión privada.

En las escuelas de gestión pública además se mencionaron como actividades el *recortar palabras de diarios y revistas* con un 15,78%, el *reconocer letras* con un 10,52% el *trabajar con carteles* y el *trabajar con la correspondencia grafema – fonema* con un 10,52% cada uno. En las escuelas de gestión privada, aquellas actividades que más fueron mencionadas son el *dictado* con un 13, 33% y el *dibujar* también con un 13, 33%.

El *trabajo con carteles* (10,52%) , el *trabajo con la correspondencia grafema – fonema* ( 10,52%) y el *recortar palabras de diarios y revistas* ( 15,78%) , son actividades que aparecen mencionadas por las docentes de escuelas publicas pero no por las de gestión privada, en cambio el *dictado*( 13,33%) y el *unir palabras con dibujos*( 6, 66%) aparecen en las privadas pero no en las publicas.

En la tabla 8 se presentan los resultados correspondientes a las actividades observadas en los cuadernos de los niños pertenecientes a escuelas de gestión publica y privada.

**Tabla 8 , Frecuencias porcentuales de actividades observadas en los cuadernos – 1 año**

Actividades observadas en los cuadernos	Escuelas Publica		Escuelas Privadas	
	Frecuencia (n)	Porcentaje frecuencia de aparición	Frecuencia (n)	Porcentaje frecuencia de aparición
Discriminar de palabras similares según un dibujo (6)(7)	6	15%	5	15,15%
Actividades de grafismo (p ej, repetir varias veces una letra)(11)	3	7,5%	4	12,12%
Armado y/o copiado de pequeñas frases (1)	5	12,5%	4	12,12%
Copiado de palabras del pizarrón (4)	3	7,5%	2	6,06%
Unión de palabras con dibujos (10)	5	12,5%	1	3,03%
Búsqueda de palabras que empiecen con determinadas letras (por Ej. en revistas) (2)	3	7,5%	2	6,06%
Recorte de imágenes de revistas y escritura del nombre (8)	2	5%	1	3,03%
Completar letras que faltan en una palabra (9)	4	10%	4	12,12%
Coloreado de dibujos que empiezan con determinada letra (3)	5	12,5%	3	9,09%
Dictado (5)	3	7,5%	3	9,09%
Escribir en distintos formatos de letras	0	0%	2	6,06%
Separar palabras en sílabas	0	0%	2	6,06%
Hacer crucigramas	1	2,5%	0	0%
Otras *				

\* Otros: Sopas de letras; Armado de oraciones con palabras sueltas; Etc.

Se pudo apreciar que *la discriminación de palabras similares según un dibujo* fueron las actividades más frecuentemente vistas tanto en las escuelas de gestión pública (15%) como en las de gestión privada (15, 5%). En las escuelas de gestión pública además se pudo observar el *armado y / o copiado de pequeñas frases* (12, 5 %), la *unión de palabras con dibujos* (12, 5 %) y el *coloreado de dibujos que empiezan con determinada letra* (12, 5%). En las escuelas de gestión privada, las actividades que además se pudieron observar fueron las de *grafismo* es decir repetir varias veces una letra, con un 12, 12% el *armado y / o copiado de pequeñas frases* (12, 12%), el *completar letras que faltan en una palabra* (12, 12%) y el *coloreado de dibujos que empiezan con determinada letra* ( 9, 09%).

En esta tabla 9 mencionamos cuales son las actividades que las maestras y directoras de establecimientos públicos y privados mencionan como aquellas actividades utilizadas para que los alumnos comprendan los textos.

Tabla 9 , Frecuencias porcentuales de actividades aplicadas para la comprensión de textos – 1 año  
Escuelas Públicas y Privadas

Actividades para la comprensión de textos	Escuelas Públicas		Escuelas Privadas	
	Frecuencia (n)	Porcentaje de frecuencia de aparición	Frecuencia (n)	Porcentaje de frecuencia de aparición
Lectura (incluye personal, grupal)	1	7.69%	3	27.27%
Responder Preguntas (tanto orales como escritas)	2	15.38%	3	27.27%
Utilizar apoyo gráfico (ofrecer dibujos o consignar que dibujen)	1	7.69%	1	9.09%
Conversación sobre el texto	4	30.76%	1	9.09%
Escritura (de algunas oraciones, de alguna idea, etc.)	0%	0%	0%	0%
Rearmado del texto	4	30.76%	2	18.18%
Actividades de cloze (algunas pueden ser orales)	1	7.69%	0	0%
Realizar hipótesis	0	0%	1	18.18%
Otras				

\* Otras: dramatización de cuentos, Verdadero o Falso, marcar palabras que conocen, Inventar cuentos.

Las actividades para la comprensión de textos mas frecuentemente mencionadas en las escuelas de gestión publicas fueron la *conversación sobre el texto* (30,76 % ) *el rearmado de textos*(30,76 % ) y *el responder a preguntas* ( de manera oral o escrita) con un 15,38%, en cambio, en las escuelas de gestión privada, la *lectura* y *el responde a preguntas* ( de manera oral o escrita) fueron las dos respuestas mas mencionadas con un 27,27% cada una, y le siguen actividades como *el rearmado de textos* y *la realización de hipótesis* con un 18,18%.

## **Discusión de los resultados**

Si analizamos en conjunto tanto las maestras de escuelas públicas como las docentes de escuelas privadas, se pudo apreciar que no hay diferencias entre ellas, prevaleciendo en ambas, los *métodos de marcha analítica* por sobre los *métodos de marcha sintética*.

Si se observan las diferencias entre las escuelas de gestión públicas con respecto a las de gestión privada, esta prevalencia se repite. Mas de la mitad de los docentes de escuelas de gestión pública prefieren utilizar métodos de marcha analítica con respecto a los de marcha sintética y si nos referimos a los docentes de escuelas privadas, la mitad prefieren los métodos de marcha analítica, mientras que el resto prefieren los de marcha sintética u "otros".

En las directoras tanto de escuelas publicas como privadas, se presenta una discrepancia mayor con respecto a la elección de métodos. Y están más claramente marcadas la elección por una concepción u otra. Las directoras de escuelas públicas claramente se apoyan en concepciones interaccionistas utilizando en un porcentaje mayor métodos de marcha analítica tales como el de Palabra Generadora o el de Oración Generadora, en cambio las directoras de escuelas privadas, consideran mas adecuados los métodos de marcha sintética tales como el Alfabético o el Fonológico.

Que la mayoría de los docentes opten por enseñar a partir de métodos de marcha analítica significa que desde el comienzo de la enseñanza de la lectoescritura se les presenta a los niños unidades complejas (palabras, frases u oraciones) que deben ir analizando y se los estimula para que lleguen a la comprensión de la sílabas y la letra. Esto significa también que se tienen en

cuenta concepciones que proponen que el lector utilice principalmente un tipo de procesamiento de la información de arriba-abajo es decir que le dan mayor importancia a los conocimientos previos que tienen los niños sobre las palabras para poder identificar las sílabas y las letras. Se sabe que los métodos analíticos retrasan la automatización de los procesos léxicos, y que con los métodos sintéticos se logra más rápidamente este proceso (Artiles y Guzman, 1997).

La elección de un método tal como el método de palabra generadora implica que la mayoría de las maestras según Combetta (1969), comienzan presentando una palabra a los niños luego de un periodo de motivación, para proceder a su análisis en sílabas y luego en letras y más adelante, recomponer la palabra uniendo las letras y las sílabas a través de un proceso de síntesis. También al utilizar este método se deberían realizar actividades de *deletreo fonético, reconocimiento de letras y correcta pronunciación de las sílabas y letras, trabajar con carteles y tarjetas que representen las letras y las sílabas, escritura de letras y sílabas, y reconocimiento de las letras y las sílabas en títulos de diarios y revistas para recortar y seleccionar, además de pegar las letras y las sílabas para formar palabras* (Combetta, 1969). En general las actividades que más frecuentemente fueron mencionadas por los docentes son la *escritura* que incluye el copiado o la escritura espontánea de letras, palabras y / o oraciones, la *lectura* de cuentos, poesías, adivinanzas, rimas y / o palabras, el *recortar palabras de diarios y revistas* y el *dibujar*. Y las actividades que más fueron observadas en los cuadernos de los alumnos fueron la *discriminación de palabras similares según un dibujo, el armado y / o copiado de pequeñas frases, el coloreado de dibujos que empiecen con determinada*

*letra, completar letras que faltan en una palabra, actividades de Grafismo, etc.* Por lo tanto en principio podríamos decir que si bien existiría una correspondencia entre los métodos que las docentes dicen utilizar y las actividades que dicen realizar al inicio de la enseñanza de la lectoescritura, no existiría una concordancia entre las diferentes actividades observadas en los cuadernos, las actividades descritas y el método elegido por los docentes como el utilizado al inicio de la lectoescritura.

Parecería ser que las docentes, dicen utilizar un determinado método o una combinación de métodos determinada, pero a la hora de realizar las actividades que los niños plasman en sus cuadernos, son otros los criterios utilizados. Otro ejemplo de esto mismo se observa cuando docentes que manifiestan utilizar el método de Oración Generadora, argumentan que parten de la *“identificación de letras con colores, para relacionar con palabras, y marcar sílabas”* siendo que la forma correcta de utilización de este método sería partir de oraciones significativas para los alumnos.

Del total de las docentes entrevistadas, solo el 14,81% dicen utilizar el método Fonético al inicio de la enseñanza de la lectoescritura, ¿Que implica la *no* elección de métodos sintéticos como el método Fonético al inicio de la enseñanza y la preferencia de métodos de marcha analítica, tal como el de Palabra Generadora?. Como sabemos, una de las conveniencias de utilizar métodos de marcha sintética o analítica depende del sistema de escritura de cada lengua (mas opacos o mas transparentes) y sabemos que en nuestro idioma son los métodos Fonéticos los mas adecuados para enseñar a leer ( Jiménez, 1999) , ya que permiten el aprendizaje de las reglas de

transformación grafema- fonema de una manera mas eficaz que los métodos globales, y el entrenamiento en esta conversión grafema- fonema, permite a su vez el desarrollo de la ruta Fonológica que posibilita a los niños que se están iniciando en la lectoescritura, la lectura y reconocimiento de palabras que no conoce, y que no tiene representadas en su memoria.(Defior, Justicia y Martos, 1998). Esto se comprueba en las investigaciones realizadas por Artiles, y Guzmán en 1997 en donde también llegaron a la conclusión que lo métodos sintéticos favorecen el desarrollo de estrategias de decodificación fonológica.

La vía fonológica de reconocimiento de palabras es de gran utilidad cuando el niño se enfrenta al lenguaje escrito por primera vez y necesita crear y almacenar representaciones ortográficas de las palabras, una vez creadas las representaciones ortográficas de las palabras, el sujeto pasará a utilizar la segunda vía de acceso léxico con mas frecuencia, lo que le hará ganar rapidez en el proceso (Cuentos, Sánchez y Ruano, 1996). Las actividades que permitirían el desarrollo de esta vía fonológica tienen que ver con *actividades de segmentación del habla*, relacionadas con el desarrollo de la conciencia fonológica, y actividades con *rimas*, la *escritura de palabras que compartan algunas letras*, *establecer algún vinculo entre las letras y los sonidos*, etc. El Método fonológico a su vez, utiliza actividades de *pronunciación*, de *asociación de sonidos con determinada letra*, *unión de palabras con dibujos*, *búsqueda de palabras que empiecen con determinada letra*, *coloreado de dibujos que empiecen con determinada letra*, *actividades con rimas*. Ahora bien, solamente algunas de estas actividades son utilizadas y fueron observadas en los cuadernos de los alumnos, estas son: *el coloreado de dibujos que empiecen con determinada letra*, *la unión de palabras con dibujos*, *la búsqueda de*

*palabras que empiezan con una determinada letra y la lectura de rimas.* Esto da a entender que si bien las docentes *no mencionan* al método Fonológico como el principal método utilizado al inicio de la lectoescritura, ni tampoco mencionan actividades relacionadas con este método en la entrevista que les fueron realizadas, sí aparecen algunas de estas actividades en los cuadernos de los niños, por lo tanto se podría decir que las utilizan de una manera intuitiva mas que sistemática.

Además de no elegir método sintéticos, mencionan como método utilizado el método Constructivista. El hecho de que una parte importante del total de los docentes entrevistados hayan contestado que también utilizan el *método Constructivista* al inicio de la enseñanza de la lectoescritura implicaría que las docentes desconocerían que el constructivismo no es un método definido para la enseñanza de la lectoescritura, esto también fue observado en investigaciones anteriores (Canet, L., Andrés , L; 2005) y con esto podríamos decir que habría un desconocimiento teórico y falta de información por parte de las docente y directivos con respecto a esto.

Lo anteriormente dicho en relación al eclecticismo metodológico y la falta de sustentos teóricos en la enseñanza de la lectoescritura se reflejaría en lo que observamos con respecto a la utilización de una *combinación de diferentes métodos* y al hecho de que esta combinación varíe entre una y otra docente o directiva. Esto implicaría que no existe una sistematización de las actividades en el momento de enseñar a leer y a escribir, que existiría una falta de formación adecuada con respecto a esto y que la elección se produciría de manera intuitiva sin tener en cuenta los procesos implicados en la lectoescritura.

Las discrepancias vistas entre las directoras de escuelas públicas y privadas, en relación a los métodos, apoya la idea de que no existirían criterios uniformes al momento de enfrentarse con la tarea de coordinar actividades para enseñar a leer y a escribir a los niños.

Si bien no es algo relacionado exclusivamente con los métodos, si se sabe que la *conciencia fonológica* y su desarrollo está íntimamente relacionado con el rendimiento en lectoescritura de los niños que se inician en el proceso de alfabetización. Gonzáles (1996) encuentra que el *Conocimiento fonético* es una variable significativamente predictiva del éxito en la lectura. Diversos autores citados por Defior (1994) recomiendan por su efecto facilitador en la lectura y la escritura las actividades de *lenguaje oral* en general, con particular atención a las *rima* y *ritmos*, a la *clasificación de las palabras por sus sonidos iniciales o finales*, a la *segmentación*, *supresión*, *inversión*, *adición de las unidades lingüísticas*, etc. Y como vimos, solo algunas pocas de estas actividades son mencionadas y aparecen en los cuadernos observados.

Los procesos de *comprensión lectora* implican la extracción del significado del texto e integración de este significado en el resto del conocimiento almacenado en la memoria, para luego poder hacer uso de esa información (Cuentos, Rodríguez y Ruano, 1996). Las actividades que frecuentemente se realizarían para facilitar este último proceso tienen que ver con la *formulación de preguntas* que ayuden al alumno a estructurar el texto que está leyendo, esto se realiza a través de una intervención activa por parte del docente que interroga acerca de los personajes, el lugar, los hechos, el

tiempo y el desenlace del texto leído. Además el maestro debe activar o aportar conocimientos que sirvan para sustentar la nueva información, a través de *explicaciones, comentarios*, es decir, construir esquemas de conocimientos básicos sobre los que se asienten o inserten los conocimientos nuevos que se le pide al alumno que adquiera. Y por último, para que el alumno pueda hacer *inferencias* sobre el texto, las actividades que son recomendadas para esto tienen que ver con la *formulación de preguntas que no estén explícitas* en el mismo, hacer predicciones sobre lo que puede llegar a ocurrir, etc. En los datos observados en las escuelas de gestión públicas las actividades más frecuentemente mencionadas en relación a la comprensión lectora fueron la *conversación sobre el texto, el rearmado de textos* y el *responder a preguntas* (de manera oral o escrita), por su parte, en las escuelas de gestión privada, además de la *lectura* y el *responde a preguntas* (de manera oral o escrita) fueron mencionadas dos respuestas más como el *rearmado de textos* y la *realización de hipótesis*. Es decir que existiría bastante consenso en relación a las actividades que se deben realizar para que un alumno logre comprender un texto, y no habría casi diferencias entre las escuelas públicas y las privadas en relación a esto.

### Reflexiones sobre madurez lectora y aprestamiento

El concepto de madurez lectora está relacionado con concepciones biológicas que sostenían que los niños debían alcanzar un desarrollo fisiológico adecuado para percibir la forma visual y escrita del lenguaje. La madurez perceptiva y motriz se consideró conveniente favorecerla mediante la ejercitación funcional y se configuró el así llamado *aprestamiento*, que consiste en el *trazado de palotes, ejercicios de recortado, de "picado"*, y otros. Pero

investigaciones realizadas sobre el proceso de lectura y la escritura durante la primera infancia en la segunda mitad del siglo XX desvalorizan estos conceptos y poco a poco el concepto de *alfabetización temprana* demuestra que tanto el aprestamiento como la madurez para la lectoescritura carecen de sentido (Braslavsky, 2005). Ahora bien, en las entrevistas realizadas a las maestras este concepto aun está vigente, ya que lo mencionan como una de las actividades realizadas al inicio de la enseñanza de la lectoescritura. Por lo tanto, si sabemos que este concepto fue perdiendo fuerza y desplazado hace mas de 50 años, esto quiere decir que las maestras de nuestro sistema educativo, hoy utilizan conceptos que hace mas de 50 años fueron descalificados y superados por la comunidad científica.

### **Conclusiones y Consideraciones Finales**

No habría diferencias significativas en el uso de métodos para la enseñanza de la lectoescritura entre las docentes pertenecientes a escuelas de gestión pública y privadas. En general, los métodos de marcha analítica fueron los más frecuentes en unas y otras.

Sabemos que las mayores dificultades de los niños se presentan en la ruta fonológica del acceso léxico y que esto se relaciona con niveles bajos de comprensión lectora, que seria el fin ultimo de la lectura, y también sabemos que para el desarrollo de esta ruta son adecuados los método de marcha sintéticas tales como los métodos fonológicos y actividades tales como la conversión grafema-fonema, identificación de palabras que contengan los mismos fonemas, actividades con rimas, etc., y tenemos un bajo porcentaje de maestras que utilizan tanto este métodos como estas actividades, podríamos

llegar a la conclusión que estas dificultades se deberían a la falta de implementación de métodos adecuados al inicio de la lectoescritura.

Lo que se sugiere, en base a las investigaciones mencionadas, es brindarle mayor importancia al inicio de la lectoescritura a procesos léxicos principalmente, la ruta fonológica que permitiría automatizar los procesos de reconocimiento de palabras para más adelante si, derivar toda la atención a los procesos de comprensión lectora. Se sabe que sin esta automatización, los niños presentan dificultades para comprender lo que leen.

*“Todo lo que me sirve de cada método según el grupo, mezclo”* fue la contestación de una de las docentes, en donde se puede apreciar claramente la forma de elección de las actividades a realizar y el desconocimiento acerca de los procesos implicados en la lectoescritura que le serviría de base para su elección.

Esta forma de elección de las actividades a realizar se vería superada a través de una adecuada formación de los docentes, no solo en “que” actividades realizar al inicio de la lectoescritura, sino básicamente en cuales son los *procesos cognitivos* implicados en esta compleja actividad que es leer y escribir.

La formación adecuada también se vería reflejada en la posibilidad de comprender que el constructivismo no es un método para la enseñanza de la lectoescritura sino una concepción teórica de enseñanza en general, que presenta aspectos destacables pero que estos no se pueden derivar aleatoriamente a cuestiones tales como la enseñanza de la lectoescritura.

### **Referencias Bibliográficas:**

- Alonso, J y Mateos, M. M. (1985). Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19.
- Andrés, M.L; Canet Juric, L. y Urquijo, S. (2005) *Teorías y métodos de enseñanza de la lectoescritura. Perspectiva de la Psicología Cognitiva*. 30 Congreso Interamericano de Psicología. Sociedad Interamericana de Psicología. Buenos Aires.
- Artiles, C (1997) *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.
- Braslavsky, B (2005). Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetizaron en la familia y en la escuela. *Buenos Aires: Fondos de cultura Económica*.
- Calero, A., Pérez, R. (1993) Segmentación del habla y adquisición de la lectura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 18. 41-53.
- Carrillo, M. S; Sanchez, J. (1991) Segmentación fonológico-silábica y adquisición de la lectura: un estudio empírico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 9, 109-116.
- Clementes, M ( 1987) Habilidades de análisis fonético y adquisición de la lectura en sistemas alfabéticos. *Infancia y Aprendizaje*, 1987, 37,11-18.
- Cordero J.A. (1986). La percepción visual y su relación con la lectura.. *Infancia y Aprendizaje*, 34, 101-111.

- Combetta (1969) *Didáctica Especial en la educación Moderna*. Buenos Aires: Losada S.A. Cap. 2
- Cuetos, F y Valle, F. (1989). Modelos de lectura y dislexias. *Infancia y Aprendizaje*, 44, 3-19.
- Cuentos, F. (1991) *Psicología de la Escritura*. Madrid. Ed. Escuela Española.
- Cuetos, F., Rodríguez, C y Ruano, E ( 1996): Evaluación de los procesos lectores (PROLEC). Madrid. TEA Ediciones.
- Defior, S ( 1994). La conciencia fonológica y la adquisición de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*. Junio pp. 91-113
- Defior, S; Justicia, F; Martos, F. (1998) Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y Aprendizaje*. 83, 59-74.
- Dehant, Gille( 1986) *El niño aprende a leer*. Buenos Aires. Kapeluz.
- Ficher (1969). *El método Global Analítico: ventajas de su aplicación*. Buenos Aires. Kapeluz.
- Garton, Pratt (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós.
- Gateño (1961) *El método morfológico algebraico*. Buenos Aires. Cultura Argentina.
- González, M. J (1996) *Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico: análisis evolutivo e implicaciones educativas*. *Infancia y Aprendizaje*. 76, 97-707.
- Guzmán, R (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.

- Hernández, P.; Jiménez, J. (1987) Influencia de los métodos de lectura en los hábitos de trabajo intelectual de los escolares. *Infancia y aprendizaje*. 15-26.
- Jiménez, J. E; Rodrigo, M; Ortiz, M.R; Guzman, R (1999) Dossier Documental. Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88, 107-122.
- Jiménez, J.E.I, O' Shanahan. (1992). Variables del proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje escrito de los primeros niveles de la EGB. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 71-80
- Montes, L.E (2004). *Lectura y Escritura. Nuevos desafíos. Estrategias de procesamiento lector: evaluación y desarrollo en EGB desde una perspectiva cognitiva discursiva*. Consultado el 28/03/2006 en [www.reeduc.com](http://www.reeduc.com)
- Pérez, M.V. y Urquijo, S ( 2001) Depresión en adolescentes. Relaciones con el desempeño académico. *Psicología Escolar e Educativa*, v5, n1, pp 49-58. ISSN 1413-8557 Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educativa. Campinas, SP, Brasil. Diciembre 2001.
- Perfetti, C.A ( 1985) *Reading ability*. Nueva York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. & Lesgold, A.M.(1977). Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. En Resnick, L.B. Y Weaver, P.A ( Eds.) *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, Erlbaum.

- Sánchez (1996) El todo y las partes: una crítica al lenguaje integrado. *Cultura y Educación*. 1, 39-54.
- Ramos Sánchez, J. L. (1999) Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos de evaluación e intervención.
- Signorini, A & Piacente, T (2001). La adquisición de la lectura en español: las habilidades de procesamiento de palabras en lectores iniciales. *Revista IRICE. Instituto Rosarino de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. CONICET-U.N.R, 15,5-29.
- Signorini, A (2000). *Del habla a la escritura. El procesamiento fonológico en la lectura inicial*. Tesis Doctoral. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la U.N.L.P.
- Solé, I (1987). La posibilidad de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. 87, 01-13.
- Spencer-Giudice ( 1968) Nueva Didáctica Especial. Buenos Aires. Kapeluz Cap. 2
- Urquijo, S ( 2002b) Auto concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. Psico-USF
- Urquijo, S (2002<sup>a</sup>) Afectividade, desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem. En Mesa redonda Avaliacao das dificuldades de Aprendizagem: Quesoes em aberto. Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciencia e Profissao. Sao Paulo., Brasil, 1 a 5 de septiembre de 2002.

**Anexo 1 y 2 Cuestionarios administrados.**

**CUESTIONARIO PARA LA DIRECTORA**

Nº
----

Escuela.....Antigüedad docente.....  
Antigüedad en el cargo de directora.....  
Turno.....

1- Describa qué actividades considera usted que debieran utilizarse al inicio de la enseñanza de la lectoescritura.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

2- ¿Qué tipo de método didáctico considera que debería utilizarse al inicio de la enseñanza de la lectoescritura?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Montessori                                      | <input type="radio"/> Gráfico                            |
| <input type="radio"/> Silábico  | <input type="radio"/> Alfabético, literal o grafemático. |
| <input type="radio"/> Palabra generadora o Normal                     | <input type="radio"/> Fonético o fonemático              |
| <input type="radio"/> Oración generadora/global o natural             | <input type="radio"/> Ideovisual/Decroly                 |
| <input type="radio"/> Morfológico-algebráico o de las letras en color | <input type="radio"/> Otros                              |

3- Describa que actividades considera que debieran utilizarse para que los alumnos comprendan los textos que leen.

-----  
-----  
-----  
-----  
-----

4- ¿Ha recibido alguna capacitación específica sobre los métodos didácticos de enseñanza de la lectoescritura?

- a. No  
b. Sí      Cuál?.....  
                    Cuándo? .....Dónde?.....

5- ¿Ha recibido alguna capacitación específica sobre enseñanza de comprensión lectora?

- a. No  
b. Sí      Cuál?.....  
                    Cuándo? .....Dónde?.....

6- ¿Cómo considera usted que *debiera* enseñarse la lectoescritura?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

7- ¿Qué proyecto posee la escuela para la enseñanza de la lectoescritura? Cuáles son los fundamentos teóricos del mismo? ¿De qué manera evalúa la efectividad del mismo?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

8- ¿De qué manera supervisa el proceso de enseñanza de la lectoescritura y de la comprensión lectora?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**CUESTIONARIO PARA EL DOCENTE DE 1º AÑO**

Nº
----

Escuela.....Antigüedad docente.....  
Antigüedad en primer ciclo.....  
Año en el que enseña.....Turno.....

1- Describa qué actividades utiliza o realiza para enseñar a leer y a escribir.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

2- ¿Qué tipo de método didáctico utiliza al inicio de la enseñanza de la lectoescritura?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="radio"/> Montessori                                      | <input type="radio"/> Alfabético, literal o grafemático. |
| <input type="radio"/> Silábico  | <input type="radio"/> Fonético o fonemático              |
| <input type="radio"/> Palabra generadora o Normal                     | <input type="radio"/> Ideovisual/Decroly                 |
| <input type="radio"/> Oración generadora/global o natural             | <input type="radio"/> Otros                              |
| <input type="radio"/> Morfológico-algebraico o de las letras en color |  |
| <input type="radio"/> Gráfico   |  |

3- Describa que actividades utiliza para que los alumnos comprendan los textos que leen.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4- ¿Ha recibido alguna capacitación específica sobre los métodos didácticos de enseñanza de la lectoescritura?

- a. No  
b. Sí      Cuál?.....  
                    Cuándo? .....Dónde?.....

5- ¿Ha recibido alguna capacitación específica sobre enseñanza de comprensión lectora?

- a. No  
b. Sí      Cuál?.....  
                    Cuándo? .....Dónde?.....

6- ¿Cómo considera usted que *debiera* enseñarse la lectoescritura?

.....  
.....  
.....  
.....

7- Texto de lectura seleccionado:.....

8- Criterios de selección del mismo:.....

.....  
.....  
.....

**(De uso exclusivo del entrevistador)**

1) Ambientación/decoración del aula: marque con una cruz lo que observa

<input type="checkbox"/>	Nombres de los alumnos
<input type="checkbox"/>	Palabras con sus respectivos dibujos debajo
<input type="checkbox"/>	Letras sueltas decoradas
Otros:	

2) Actividades observadas en los cuadernos: (marque con una cruz las actividades que encuentra)

<input type="checkbox"/>	Armado y/o copiado de pequeñas frases
<input type="checkbox"/>	Búsqueda de palabras que empiecen con determinadas letras (p ej. en revistas)
<input type="checkbox"/>	Coloreado de los dibujos que empiezan con determinada letra
<input type="checkbox"/>	Copiado de palabras del pizarrón
<input type="checkbox"/>	Dictado
<input type="checkbox"/>	Discriminación de la palabra correcta que se corresponde con su dibujo
<input type="checkbox"/>	Discriminar la palabra correspondiente de la que es muy parecida, según un dibujo
<input type="checkbox"/>	Recorte de imágenes de revistas y escritura del nombre
<input type="checkbox"/>	Rellenado de palabras con las letras que faltan
<input type="checkbox"/>	Unión de palabras con dibujos
<input type="checkbox"/>	Utilización de cuaderno de grafismo y/o actividades de grafismo (p ej. repetir varias veces una letra)
Otras:	