

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

*"La intervención pedagógica en el aprendizaje de
la lectoescritura en el primer grado."*



N° CLASIFICACION:	ADQUISICION:
T-13-A-	donacion
	N° INVENTARIO:
	1073

NOMBRES Y APELLIDO DEL ALUMNO: Javier Oscar Alcoba

MATRICULA: 4706/99

D.N.I: 28.016.176

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

CÁTEDRA DE RADICACIÓN: Psicología Cognitiva - Grupo de investigación en
Psicología Cognitiva y Educacional.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

*“La intervención pedagógica en el aprendizaje de
la lectoescritura en el primer grado.”*

(Informe Final de Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular)

conforme O.C.S. 143/89)

NOMBRES Y APELLIDO DEL ALUMNO: Javier Oscar Alcoba

MATRICULA: 4706/99

D.N.I: 28.016.176

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

CÁTEDRA DE RADICACIÓN: Psicología Cognitiva - Grupo de investigación en
Psicología Cognitiva y Educativa.

“Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva del alumno Javier Oscar Alcoba 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 del autor”

“El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por el alumno Javier Oscar Alcoba, matrícula 4706/99, conforme a los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 4 días del mes de Septiembre del año 2006”

Informe de evaluación del supervisor

El alumno Javier Alcoba ha cumplido satisfactoriamente con lo propuesto en el Plan de Trabajo. Durante el desarrollo de este trabajo ha demostrado una rigurosa dedicación al estudio, un nivel de autoexigencia muy alto y un fuerte compromiso con las actividades emprendidas. Además de su profundo interés y su constante preocupación por los factores y procesos psicológicos relacionados a la enseñanza y el aprendizaje, se destaca por poseer una capacidad especial para aprender y asimilar. Su trabajo reviste especial importancia, ya que analiza detalladamente la situación de un sistema actual de enseñanza de la lectoescritura y sus resultados serán remitidos a los sujetos que participaron del estudio, a fines de que sean discutidos.



Dr. Sebastián Urquijo

“Atento al cumplimiento de los requisitos prescritos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por el alumno Javier Oscar Alcoba, matrícula 4706/99”

Plan de Trabajo

Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología.

Proyecto de investigación - Requisito curricular.

Nombres y apellido de alumno: Javier Oscar Alcoba.

Cátedra de Radicación: Psicología Cognitiva – Grupo de Investigación en Psicología cognitiva y Educacional.

Supervisor: DR. Urquijo, Sebastián.

Título del Proyecto: “La intervención pedagógica en el aprendizaje de la lectoescritura en el primer grado.”

Descripción resumida

El objetivo de este proyecto es explorar las diferencias cualitativas de contenido que existen entre aquellas actividades que los docentes usan efectivamente para enseñar la lectoescritura y aquellas que los docentes consideran que deberían utilizarse para la enseñanza de la misma, en el primer grado del ciclo de la Educación General Básica. Para ello se trabajará con 31 docentes de primer grado del ciclo de EGB de Escuelas del Municipio de General Pueyrredón, aplicándose un cuestionario semi-estructurado que consta de una serie de preguntas auto-administradas y que recopilan las principales actividades que el docente dice utilizar para la enseñanza de la lectoescritura en el curso que dictan y aquellas actividades que creen que deberían enseñarse. Por otro lado el administrador de la prueba observará la ambientación del curso en relación a la enseñanza de la

lectoescritura y observará además, los cuadernos de dos alumnos escogidos por la maestra.

Se espera encontrar información que permita obtener datos acerca de aquello que se presentan como sentido necesario para la enseñanza. El objetivo del mismo es repensar los planes de trabajo escolares en aquellas escuelas que los haya y escuchar las demandas actuales de educación con el fin de repensar y reformar si así se requiere, las pautas que organizan los procesos de intervención.

Palabras claves: Diferencias cualitativas – Alfabetización – Lectoescritura – Enseñanza – Aprendizaje – Planes de trabajo escolares – procesos de intervención.

Descripción detallada

Motivos y antecedentes

En tanto que sus repercusiones se extienden a lo largo de toda la vida, es que la alfabetización se torna de crucial importancia en la vida social del sujeto, mas aún, siendo esta, una época en que las demandas sociales se han complejizado, al punto de ser igualmente apropiada, según algunos consideran, la enseñanza de la info-alfabetización.

Teniéndose en cuenta que las oportunidades de aprovechamiento escolar se encuentran, en el interior de las sociedades, desigualmente distribuidas, el caso de nuestro país, no se constituye como una excepción. Algunas recientes evaluaciones de Nivel Medio en lo que al área de la lengua refiere, demuestran que en la finalización de dicho ciclo no se alcanzan sino, solo la mitad de los requisitos y habilidades que supuestamente fueron adquiridos el año anterior a la

evaluación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE, Censo Educativo 1999, 2000).

Otro estudio arroja unas alarmantes estadísticas a cerca del desempeño académico en Lengua, resultando algo inferior el porcentaje respecto al informado por la Secretaria de Evaluación y demostrando diferencias de éxitos entre las escuelas públicas y privadas (Urquijo, 2002^a, 2002b; Perez y Urquijo,2001).

Los complejos procesos de intervención que implica el aprendizaje, especificando en este caso el aprendizaje de la lectoescritura, conllevan necesariamente el compromiso de tres componentes que participan de dicha actividad.

Siguiendo a Piacente (2005) diremos que estos tres elementos que interactúan (entre si y con el contexto) en el aprendizaje son:

- 1) sujeto cognoscente
- 2) Objeto de conocimiento
- 3) Procesos de intervención

Aún así se considera que falta en esta tríada un articulador fundamental que atraviesa estos tres elementos: "Quien enseña".

Quien enseña, acompaña, pone en marcha este sistema. Si no es a través de él, no hay saber que deba conocerse puesto que el sujeto cognoscente lo ignora. No habría tampoco un proceso de intervención ya que solo quien tiene un saber (o cree tenerlo) puede configurar una actividad tal. Este fenómeno entre otros es el que puede observarse en las diferencias culturales.

Quien enseña entonces esta atravesado por una multiplicidad de factores histórico-sociales y no puede sino ejercer su actividad desde ese lugar.

Es la sociedad, al menos en el caso del docente, quien le reconoce y legitima la aptitud de educar y no lo hace sino bajo sus propios términos.

Tenemos entonces un mínimo de dos sujetos, un objeto a conocer y ciertos procesos de intervención que están recíprocamente atravesados e interactuando necesariamente en una realidad histórico-social que los constituye.

El interés del presente trabajo se centra en la relación establecida entre el alumno y el docente, en tanto que en este último pueden darse divergencias y también convergencias entre aquello que los docentes utilizan para la enseñanza de la lectoescritura y lo que, como producto de la interacción y particularidad del alumnado considera que debería ser utilizado para la enseñanza de la misma.

La investigación apunta entonces a obtener información sobre los posibles aportes que los docentes consideran que pudieran ser utilizados en la acción educativa de la actividad en cuestión.

Es posible que no baste con disponer de propuestas o de diseño curricular, los cuales no los hace innecesarios de ninguna manera, pero sí, tal vez ineficientes al punto tal, de que por si solos no aseguren nada.

Reflexionar en y sobre la acción docente, podría contribuir a una mejora de la misma en tanto incorpore las particularidades de las relaciones y las necesidades, esperándose como resultado un aumento de la efectividad, eficacia y eficiencia de la misma.

OBJETIVO

Hacer un análisis de los procesos de intervención de la enseñanza de la lectoescritura en la realidad educativa actual y explorar las posibles diferencias que puedan surgir a partir de la comparación de aquellas estrategias de enseñanza de la lectoescritura que utilizan los docentes y aquello que consideran que debiera ser utilizado en el proceso de enseñanza, desde su experiencia particular y de acuerdo a las posibilidades de sus alumnos.

HIPOTESIS:

Existen diferencias cualitativas entre aquellas actividades que los docentes usan efectivamente para enseñar la lectoescritura y aquellas que los docentes consideran que deberían utilizarse para la enseñanza de la misma, en el primer grado del ciclo de la Educación General Básica.

POBLACION

Se trabajará con 31 docentes de primer grado del ciclo de EGB y los correspondientes proyectos institucionales implementados por las escuelas del Municipio de General Pueyrredón.

Docentes de Escuelas de Educación Primaria Básica (EPB) encuestadas durante el segundo cuatrimestre del año 2005, en la ciudad de Mar del Plata.

INSTRUMENTO

Cuestionario de metodología docente sobre Lectoescritura (2005 Urquijo, S., Canet Juric, L, Andrés, M. L. y Ané, A.)

Se recortarán del cuestionario antes citado, las preguntas que permiten recolectar la información necesaria para obtener datos acerca de la problemática planteada sobre las diferencias cualitativas entre aquellas actividades que los docentes usan efectivamente para enseñar la lectoescritura y aquellas que los docentes consideran que deberían utilizarse para la enseñanza de la misma.

Se aplicará un cuestionario autoadministrado a 31 docentes, tomándose las siguientes preguntas:

- 1- Describa que actividades utiliza o realiza para enseñar a leer y a escribir.
- 2- “¿Cómo considera usted que *debiera* enseñarse la lectoescritura? (Si Ud. considera que existen métodos mejores que el que Ud. utiliza). ¿Por qué no lo aplica?”.

Este cuestionario se aplicó a 31 docentes en el primer grado del ciclo de la Educación General Básica de once escuelas del municipio de General Pueyrredón.

La administración del mismo fue de manera individual, durante el tiempo escolar que cada docente creía adecuado para disponer de su resolución. Como apoyo para la tarea un administrador supervisaría la tarea y contestaría a las posibles dudas que pudieran surgir durante la aplicación del instrumento.

El tiempo utilizado para la tarea sería libre, es decir que dependería del tiempo que cada docente requiriera para resolver.

CRONOGRAMA:

Meses	Octubre-Noviembre	Diciembre-Enero	Febrero-Marzo
Actividades			
Búsqueda Bibliográfica.			
Elab. Marco Teórico.			
Aplicación de Pruebas.			
Org. de resultados.			
Análisis.			
Reporte de resultados.			
Redacción informe final			

ANALISIS DE DATOS

Los datos obtenidos a través de estos instrumentos serán sometidos a análisis cualitativo de contenido.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- **ANDRES, JURIC, URQUIJO (2005)** Teorías y métodos de enseñanza de la lectoescritura de la psicología cognitiva. Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Psicología.
- **BRASLAVSKY B. (2005)** Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Caps. X, XI y XII: Estrategias de comprensión Activa.
- **COLL, CESAR SALVADOR. (1994)** El análisis de la práctica educativa: Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Seminario Internacional sobre tecnología Educativa en el contexto latinoamericano. Ciudad de México, DF 14- 18 de Marzo de 1994.

- **PIACENTE TELMA (2005)** Trastornos específicos del aprendizaje del lenguaje escrito.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Asignatura Psicopatología II. Ficha de circulación interna.

Firma del Supervisor

[Handwritten signature]
S. Uspigiro

Firma del / los alumnos

[Handwritten signature]

P/ Area de Investigación

Resultado de la evaluación (aprobado / rehacer)

se sugiere su aprobación
[Handwritten signature]

Fecha: 29-03-06.

Índice General

Hojas preliminares	I
Marco teórico	
- Introducción	1
- Alfabetización, un presente continuo	7
- Estudios del lenguaje	13
- La lengua oral y la lengua escrita	18
- Modelos y Métodos	21
- Algunos métodos de intervención en la enseñanza	25
- La clasificación de los métodos	29
- Momentos de intervención en el aprendizaje de la lectura	36
Metodología	40
Presentación de los Resultados	45
Discusión de Resultados	51
Conclusiones.....	53
Anexo	60
Bibliografía.....	120

Marco teórico

INTRODUCCIÓN

El interés del presente trabajo se centra en la relación establecida entre el alumno y el docente, en tanto que en este último pueden darse divergencias y también convergencias entre aquello que los docentes utilizan para la enseñanza de la lectoescritura y lo que, como producto de la interacción y particularidad del alumnado considera que debería ser utilizado para la enseñanza de la misma.

La investigación apunta a obtener información sobre los posibles aportes que los docentes consideran que pudieran ser utilizados en la acción educativa de la actividad en cuestión. Es posible que no baste con disponer de propuestas o de diseño curricular, los cuales no los hace innecesarios de ninguna manera, pero sí, tal vez ineficientes al punto tal, de que por si solos no aseguren nada.

Reflexionar en y sobre la acción docente, podría contribuir a una mejora de la misma en tanto incorpore las particularidades de las relaciones y las necesidades, esperándose como resultado un aumento de la efectividad, eficacia y eficiencia de la misma. Afirma Coll (1994):

“...El profesor o profesora capaz de promover en sus alumnos aprendizajes con un alto grado de significatividad y funcionalidad es el profesor que puede utilizar de forma flexible, atendiendo a las características concretas de cada situación la gama mas o menos amplia de recursos didácticos de que dispone.

En realidad, al hablar de los mecanismos de influencia educativa que se manifiestan en, o actúan a través de, la interacción entre el profesor y los alumnos, nos estamos refiriendo precisamente a los mecanismos que hacen

posible este ajuste...entre, por una parte, la ayuda pedagógica del profesor, y por otra, el proceso de construcción del conocimiento de los alumnos...” (Pp 22-23).

En tanto que sus repercusiones se extienden a lo largo de toda la vida, es que la alfabetización se torna de crucial importancia en la vida social del sujeto, mas aún, siendo esta, una época en que las demandas sociales se han complejizado, al punto de ser igualmente apropiada, según algunos consideran, la enseñanza de la info-alfabetización.

Sobre el sistema educativo atravesado por el surgimiento de cambios en la sociedad global, se han producido, aunque de distinta naturaleza, una serie de fenómenos que comprometen a investigadores y docentes a comprenderlos y elaborar propuestas acordes a los mismos.

Coincidimos con Ehuleche (1995) cuando afirma que son al menos dos, los fenómenos que se imponen como estructurales y requieren ser pensados con el fin de darles alguna respuesta posible:

1. La sociedad actual se ha transformado en una sociedad desconocimiento que pone énfasis en la información y la posibilidad de almacenamiento y procesamiento de esta. Afirma Ehuleche:

“...Partimos de la consideración de que el gran desafío del siglo XXI, será la adecuación de los sujetos a la transformación paradigmática, lo que implicará ser productores de innovaciones y desarrollar las competencias necesarias para la interactuar en un medio, en donde los cambios se aceleran vertiginosamente...”(P 4).

2. El desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación determinan zonas de integración y marginalidad. La globalización de la comunicación electrónica en el mundo y la globalización del mundo en la comunicación electrónica, atravesó la barreras y los obstáculos espaciales y temporales por lo que hoy en día es difícil diferenciar la pertenencia de espacios y contextos, a niveles macro y micro.

Aprender a leer y escribir no son solo un aspecto crucial para el desempeño escolar, sino que a la vez, es igualmente crucial en la vida total del sujeto en tanto repercute en todos los aspectos de este, ya sean de carácter laboral, social, o económico, entre otros. La sociedad actual incrementa progresivamente las demandas de trabajo calificado y consecuentemente la de altos niveles de calificación.

La fluidez lectora, definida como la automatización en el reconocimiento de palabras, influencia a su vez a las habilidades de comprensión de la lectura. El retraso de esta condición da lugar a experiencias menos ricas y variadas, dando como resultado una actitud desmotivada hacia estas. Concomitante a esto se habla muchas de las veces, de fracaso escolar, al cual se entenderá aquí, y siguiendo a Piacente (2005), como una "Suerte de etiqueta con la que suele denominarse la falta o insuficiencia de consecución de logros en el aprendizaje: Designa el resultado lentificado de los aprendizajes escolares".

Según Braslavsky (1995):



“...Para llegar a ser un lector estratégico, que verdaderamente pueda crear significados a través de una comprensión activa, el niño debe ser capaz de auto motivarse y de monitorear su propia comprensión, recapitulando, revisando, cuestionándose, corrigiéndose.....Un lector competente tiene un plan para comprender...” (P. 15).

Teniéndose en cuenta que las oportunidades de aprovechamiento escolar se encuentran, en el interior de las sociedades, desigualmente distribuidas, el caso de nuestro país, no se constituye como una excepción. Algunas recientes evaluaciones de Nivel Medio en lo que al área de la lengua refiere, demuestran que en la finalización de dicho ciclo no se alcanzan sino, solo la mitad de los requisitos y habilidades que supuestamente fueron adquiridos el año anterior a la evaluación (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DiNIECE, Censo Educativo 1999, 2000).

Otro estudio arroja unas alarmantes estadísticas a cerca del desempeño académico en Lengua, resultando algo inferior el porcentaje respecto al informado por la Secretaria de Evaluación y demostrando diferencias de éxitos entre las escuelas públicas y privadas (Urquijo, 2002^a, 2002b; Perez y Urquijo, 2001).

Los complejos procesos de intervención que implica el aprendizaje, especificando en este caso el aprendizaje de la lectoescritura, conllevan necesariamente el compromiso de tres componentes que participan de dicha actividad.

Siguiendo a Piacente (2005) diremos que estos tres elementos que interactúan (entre sí y con el contexto) en el aprendizaje son:

- 1) sujeto cognoscente
- 2) Objeto de conocimiento
- 3) Procesos de intervención

Aún así se considera que falta en esta tríada un articulador fundamental que atraviesa estos tres elementos: "Quien enseña". Dice Braslavsky (2005):

"...Los investigadores contemporáneos, en su mayoría, coinciden en que una comprensión efectiva resulta de la interacción de cuatro grupos de variables: el contexto educacional (entorno socio cultural y escolar); el lector (edad, experiencias de lenguaje hablado y escrito); el docente (su conocimiento experiencia, actitud, enfoque pedagógico); el texto (género, tipo, características)..." (p. 150).

Quien enseña, acompaña, pone en marcha este sistema. Si no es a través de él, no hay saber que deba conocerse puesto que el sujeto cognoscente lo ignora. No habría tampoco un proceso de intervención ya que solo quien tiene un saber (o cree tenerlo) puede configurar una actividad tal. Este fenómeno entre otros es el que puede observarse en las diferencias culturales. Para Coll (1994):

"...En este sentido, podemos decir que la interactividad profesor / alumnos, entendida como la forma de organización de la actividad conjunta, define el marco en el que cobran sentido, desde el punto de vista de la influencia

educativa, las actuaciones respectivas y articuladas del profesor u de los alumnos en el transcurso de un proceso concreto de enseñanza y aprendizaje...”
(P. 26).

Quien enseña entonces esta atravesado por una multiplicidad de factores histórico -sociales y no puede sino ejercer su actividad desde ese lugar. Es la sociedad, al menos en el caso del docente, quien le reconoce y legitima la aptitud de educar y no lo hace sino bajo sus propios términos. Tenemos entonces un mínimo de dos sujetos, un objeto a conocer y ciertos procesos de intervención que están recíprocamente atravesados e interactuando necesariamente en una realidad histórico- social que los constituye. Afirma Hurtado (cita tomada de Piacente, 2005)

“...Nadie puede negar que los niños de clases marginadas han tenido menos estimulación que los de la clase media. Negarlo sería lisa y llanamente negar la diferencia de clase...en el caso de las áreas marginales reducir el problema a diferencias sociodialectales es encubrir el problema con categorías que no corresponden. Podemos hablar con mayor propiedad de niveles de uso determinados por la influencia de la estimulación apropiada...” (Piacente, P.10).

Más allá de las investigaciones y resultados específicos que Hurtado pudo haber obtenido en sus investigaciones, lo que realmente es de tener en cuenta, es que existen diferencias individuales que influyen en el aprendizaje, aun antes de

haber comenzado la instancia de escolarización y que dependen de factores histórico-sociales.

La Alfabetización, un presente continuo

Se parte de una noción, si se quiere evolucionista, en la que se considera “Hay un continuo en el aprendizaje de la lectoescritura que comienza con la escolarización y se extiende por toda la vida”. Piacente (2005). Se tiene en cuenta además que existe una alfabetización temprana o “emergente” entendida como “Precursores de la lectura formal que tiene sus orígenes en la experiencia de la vida de un niño” (Piacente, 2005). Es decir que la adquisición del lenguaje escrito, que requiere de enseñanza sistemática y formal, es posterior a la del lenguaje oral adquirido de manera natural, estableciéndose así una relación de continuidad.

Es así que los niños llegan a la escuela con conocimientos y experiencias que de hecho pueden ser y son de carácter muy variado. Variedad que de poder ser observada tornaría más significativo el estudio comparativo de las mismas respecto de las diversidades culturales de las que esos niños provienen.

Podemos considerar que mas allá de las diferencias de clases sociales en que puede ser tan apropiado como necesario sostenerlas, debemos tener en cuenta que las diferencias y discontinuidades entre los niños, se pueden observar en las interacciones familiares mismas, respondiendo eso al carácter particular que le es inherente.

“...(Se) debe contemplar como variables las diferencias y discontinuidades con los marcos de participación en el hogar y en el aula. Las diferencias residen

en una serie de aspectos vinculados al lenguaje y a la cognición que pueden derivarse razonablemente de los formatos de interacción familiar del niño”... (Piacente, 2005. P.7).

Es importante tener en cuenta, en lo que a la alfabetización se refiere, y aunque no es esta el único área de implicancia, que lo que en un principio puede postularse como diferencia, con el transcurso del avance de la escolaridad puede transformarse en déficit.

Así que el planteo de diferencia lingüística fue modificado dándose lugar al planteo de diferencias lingüísticas, e interpretándose en términos de índices sociales, el lenguaje utilizado por unos y otros, mas que a índices lingüísticos.

Es por esto que muchas veces los procesos de intervención, ya sean de carácter formal o también informal, no siempre no siempre se adecuan a las necesidades de los niños de diferentes procedencias sociales y culturales.

La necesidad es clara: Para educar es necesario el mutuo acercamiento de los sujetos implicados, teniendo en cuenta que sus particularidades determinan el proceso.

Se tomará, por tal razón, la definición de enseñanza que ofrece Braslavsky (2005):

“...conviene recordar que la enseñanza, en nuestro caso, se entiende como colaboración y ayuda en el momento de la construcción del conocimiento en el momento oportuno de la construcción del conocimiento en la zona de desarrollo potencial.

Las estrategias pueden ser muy diversas y varían en gran medida con el tipo de texto...” (Braslavsky, P.152)

Los constructivismos y la pedagogía

Para comenzar definiendo, si es que resulta posible, el constructivismo, del cual según Coll (1996) refiriéndolo al menos a la educación, asegura que “No hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma postura epistemológica”, se tomará por ello, la definición que Carretero (1995) ofrece desde una perspectiva básica, cito:

“...Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo - tanto en los aspectos cognitivos y sociales de comportamiento, como los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos factores. En consecuencia según la posición constructivista, el conocimiento no es un copia de la realidad, sino una construcción del ser humano...” (Carretero, P. 21).

Siendo el lenguaje de vital importancia en aquellas posturas no constructivistas que aunque opuestas, se complementan al constructivismo (Macedo, 1994), quien al lenguaje no le resta importancia, pero no implica que sea este de carácter fundamental en la producción de un conocimiento, puesto que su mirada está enfocada hacia las acciones del sujeto que conoce.

Para estos últimos no existe identidad, a diferencia de los primeros, en el conocimiento, es decir no es un "ser" del objeto, sino que es más bien una equivalencia o correspondencia, quizás un devenir, una actividad no descriptiva sino reconstructiva a través de acciones en objetos de carácter significativos para quienes los emprenda. Es decir que, opuesta a una postura ontológica que considera el conocimiento como un consecuencia surgida por repetición y de tipo binaria, si se quiere, (conocer X- no conocer X) el constructivista habla de devenir, de proceso, de construcción. Es decir que no habla, este último de representaciones que se instauran, sino de acciones que se logran, y que dichas acciones logradas funcionan de acuerdo a una lógico - matemática adquirida en la interacción misma con el medio como producto de una acción espontánea no inducida.

Actuará el sujeto, no discretamente sobre la realidad, sino por medio de esquemas cuya complejización y especialización varía. Dicha variación conlleva necesariamente la lógica de la que el constructivista parte: Que en el proceso de (re) construcción se logra un mayor conocimiento. Se producirán así modificaciones de carácter no solo cuantitativo, sino también de carácter cualitativo.

Así, al punto de ser tan ilusorio como falaz (Coll 1996) hablar de "El constructivismo", resulta por el contrario más adecuado pensar ¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?

El trazo que Coll cree determinante para despejar esta problemática (para comenzar a plantearla en otros términos) en las que podrían denominarse y de hecho así se las denominan a la teoría de Vigotsky, Ausubel y Piaget (citados por

Coll, 1996), entre otros, como constructivismo, es considerar la teoría psicológica a la cual dicho constructivismo en cuestión, hace referencia.

Pero aún con ello no es suficiente para que al hablar de un constructivismo basado, a modo de ejemplo, en la teoría psicogenética de Piaget, podamos decir que hablamos de lo mismo, puesto que una vez adentrados en una teoría psicológica que sirve de referencia para un tipo de constructivismo sabemos que no es igualmente satisfactorio para disipar las discrepancias de criterios surgidas en la diversidad de "modos de uso" que de estas se plantean, respecto a los ámbitos en que se pretende hacer intervenir. Tal es el caso de la educación escolar, entre otros.

En la relación entre las teorías y las prácticas educativas y la utilización de un marco psicológico de referencia, pueden diferenciarse tres tipos de lógicas en que estas dos (las teorías y las prácticas educativas y la utilización de un marco psicológico de referencia) entran en juego con el fin de mejorar la práctica y teorías educativas reflejando a la par, tres posturas epistemológicas distintas.

1. La primera lógica que podemos mencionar es la que toma una teoría psicológica para considerarla, pese a las limitaciones de esta, como único punto de partida para el desempeño del proceder en el ámbito educativo. Proceder que pasaría por alto en su elección teóricas de referencia, las controversias de su explicación a veces parcial, incompleta y asumiendo un marco global teórico - práctico.

Esta renuncia supuesta a analizar, explicar y comprender mas allá del marco ofrecido por la teoría psicológica de referencia, implica un forzamiento tanto de la teoría como de la práctica

2. Otra forma de proceder, es decir, una lógica distinta de la anterior, que procura superar las limitaciones teóricas que en ella se presentaban, consiste en la toma de una postura ecléctica. Esta lógica selecciona del conjunto de explicaciones que ofrecen las distintas teorías a las que le suponen un potencial de utilidad dando como resultado una serie de explicaciones relativas a modo de catálogo.

Otro aspecto que diferencia a esta lógica, de la antes mencionada, es su proceder con un criterio de exhaustividad en el rastreo de la totalidad de las teorías del conocimiento psicológico reducidas a veces según una serie de principios básicos que se tomarían para regir dicha investigación. Aun así, las diferencias continúan siendo irreducible la incoherencia por lo que el eclecticismo termina a veces por desembocar en decisiones y actuaciones inconexas y, ¿porque no?, contradictorias.

3. De caminos unidireccionales, el planteo de una tercer lógica epistemológica del abordaje de la problemática en cuestión, desembocaría en una formación teórica práctica psicoeducativa de carácter bidireccional, cuyo destino y origen se basan en un nuevo elemento que surge entre las dos anteriores (teorías y las prácticas educativas y la utilización de un marco psicológico de referencia).

“...Este nuevo elemento que aparece al mismo tiempo como origen y mediador de las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría psicoeducativa no es otro que la naturaleza y función de la educación escolar y las características propias y específicas de la situación escolares de enseñanza y aprendizaje...” (Coll, 1996. P.163).

Aquí el punto del que se parte no es ni dogmático ni ecléctico, sino que consiste en la toma de consideración de la naturaleza y función es de la educación escolar y las características propias y específicas de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje.

El movimiento aquí realizado es si bien bidireccional, a la vez, inverso a los utilizados en las lógicas anteriores. Antes que tomar una teoría psicológica de referencia se la interroga a partir de la problemática propia y específica de la educación escolar, a la par que son interrogadas la práctica y otras disciplinas educativas, procurando de esta manera identificar principios explicativos que aporten una respuesta a las cuestiones que se plantean a la vez que contribuye a profundizar y comprender, la naturaleza de la educación escolar.

Estudios del lenguaje

El último cuarto del siglo XX da comienzo a una serie de estudios que se continúan desarrollando hasta hoy día, sobre los procesos psicológicos implicados en la lectura, dando lugar al surgimiento de una serie de aplicaciones cuya

relevancia es enorme, tanto para la prevención de las dificultades en la lectura como de fracaso escolar.

De esta manera se comienzan a explorar aquellos procesos cognitivos que subyacen al desempeño eficiente de la lectura seleccionando información pertinente respecto de aquellos vínculos dados entre los procesos cognitivos y la velocidad del aprendizaje de la lectura inicial y por lo tanto también se estudiaron los vínculos entre los mencionados procesos y el riesgo del fracaso en la lectura.

Comienzan a comprenderse aquellos factores que subyacen a las dificultades lectoras como aquellos que la favorecen , tales actores podrían ser, por ejemplo, las condiciones del hogar en el que el aprendiz se desarrolla o la escuela a la que este aprendiz asiste, sin ser esto mutuamente excluyente, sino que por el contrario, son factores complementarios y multicausales.

La mayoría de las investigaciones que se realizaron durante los años setenta y ochenta, se enfocaron en el aprendizaje inicial de la lectura y en las estrategias y conocimientos a los que el niño recurría para reconocer palabras escritas, por lo cual se realizaron las mismas en niños que estaban aprendiendo a leer en inglés por lo que no son totalmente generalizables. A pesar de ello podemos reconocer hoy e el proceso de la lectura dos componentes que resultan fundamentales (en Andres, MI. Canet Juric, L. & Urquijo, S. 2005):

1. Acceso léxico: Que resulta ser el componente que refiere al reconocimiento de palabras que serán asociadas a conceptos que el lector posee ya en su memoria, es decir, están almacenadas. Dichas representaciones de carácter mental incluyen información sobre como se pronuncian las

palabras, su significado, función sintáctica y ortográfica. Para que este reconocimiento pueda llevarse a cabo, requiere necesariamente del acceso a las representaciones mentales de las palabras almacenadas en el léxico mental, función llamada "acceso léxico". Tomando a Manrique y Signorini, 2002 (Citado por Andrés, M.L; Canet Juric; L. & Urquijo, S. 2005) dirán respecto de las representaciones:

Esas representaciones mentales están formadas por una identidad semántica- el significado de la palabra- una identidad sintáctica,-la función que puede cumplir, si es un sustantivo, un verbo, un adjetivo, etc- una identidad fonológica –la secuencia de fonemas que lo conforman- y una identidad ortográfica –la secuencia de letras o conjunto de letras que la caracterizan en su forma escrita

2. Comprensión: Leídas así, aisladamente no implica que aquellas palabras situadas en un contexto (texto), sean comprendidas. Para ello es necesario que el lector relacione las palabras fragmentadas y puede de esta manera construir, unidades mayores de significado. Esta serie de procesos complejos interrelacionados que completan la información implícita en el texto, constituyen el segundo componente general de la lectura de comprensión.

Tomando primeramente de la literatura, la comprensión que esta hace de la lectura (como actividad de carácter complejo de decodificación de signos que culmina en la comprensión del significado de las oraciones y textos) se destaca

que durante dicha actividad, quien lee, "mantiene una actividad personal activa y afectiva, aportando sus conocimientos para interpretar la información regulando su atención, su motivación y generando predicciones y preguntas sobre lo que se está leyendo.

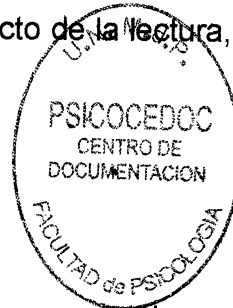
Son así, múltiples las conductas que intervienen en esta, ya sean cognitivas, preceptuales, ambientales, culturales, etc. No obstante existen ideas principales que constituyen un trazo consensuado:

1. La lectura como acto de comunicación
2. Comprensión

Siguiendo a Sánchez (1999) (Citado por Andrés, M.L; Canet Juric; L. & Urquijo, S. 2005) diremos que la psicología cognitiva admite cuatro tipos de procesos mentales a los que considera intervinientes en el acto de la lectura, denominados, perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos.

1. Procesos Perceptivos

Se denomina de esta manera, a aquellos procesos mentales que producen la extracción de información, ingresada primeramente en la memoria icónica, pero hará uso también de la memoria a corto y largo plazo. La información extraída refiere a las formas de las letras y palabras. Para ello no solo basta el acto perceptivo de la memoria icónica, por lo cual, necesita servirse de las demás memorias antes mencionadas para el reconocimiento de aquellas formas.



2. Procesos Léxicos

Aquella información que es primeramente obtenida a través de un proceso de percepción y luego de diferenciación, puede acceder a un proceso de reconocimiento que refiere no ya a la forma, sino al significado de la palabra misma.

3. Proceso Sintáctico

Como proceso, amplio y complejo permite, a través de partes de la oración, identificar y valorar a las mismas, para acceder al significado.

4. Procesos semánticos

Llamado también "de comprensión del texto" tiene a esto último como función, la cual es en verdad de alta complejidad y compromete no solo a la extracción del significado sino también a la integración de la memoria.

El Lenguaje, sus usos y funciones

Ya que el lenguaje oral y el aprendizaje del lenguaje escrito requieren un complejo mapeo de formas y significado, la adquisición de ambas facultades, constituyen un aspecto complejo en el desarrollo infantil.

Si bien por mucho tiempo se enfatizó una discontinuidad entre ambos procesos (Hablar/ Escuchar) y Leer/Escribir) la tendencia reciente en la literatura apunta, por el contrario, a enfatizar el grado en que la adquisición del lenguaje constituye un continuo con la alfabetización.

Las particularidades con las que se presenta el lenguaje en un sujeto determinado, es decir sus manifestaciones de producción y comprensión, sus propiedades, pronunciación, entendimiento y construcción pueden ser analizadas en su dimensión fonológica, sintáctica y semántica del lenguaje.

Aún así es necesario para dicha comprensión, si lo que se pretende es conocer los usos y funciones del lenguaje en un sujeto determinado, debemos recurrir al análisis del contexto comunicativo en que tanto el lenguaje oral como escrito se ponen en juego y se construyen como parte de él.

Surgen así dos conceptos, en calidad de herramientas, que se constituyen como analizadores del lenguaje (Piacente, 2005) :

- 1 La competencia lingüística: Analizador que determina el nivel alcanzado por el sujeto en cuestión, a través de un análisis comparativo con el nivel formal.
- 2 Competencia comunicativa: Refiere al uso que del lenguaje se hace para determinar las diferentes funciones que el mismo cumpliría o puede acaso cumplir. Para ello se servirá tanto del lenguaje verbal como no verbal, del contexto, como de las convenciones que regulan los usos del lenguaje de la comunidad en que el mismo es puesto en juego.

La lengua oral y la lengua escrita

Por ser su naturaleza de carácter "*Standard*" (Piacente, 2005), es que la lengua escrita requiere del desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y metalingüísticas vinculadas a dicho lenguaje que a la vez que dificulta su acceso, o condicionarlo, restringen el carácter derivativo del mismo, desautorizando así, aunque jamás completamente, el surgimiento de variantes de tipo sociales o

ideodialectales. Es decir que el lenguaje oral cambia con mayor rapidez a lo largo del tiempo, que el lenguaje escrito, por lo que es este último “Libre de contexto extralingüístico” (Piacente, 2005), mientras que el primero, por el contrario, aparece en contextos lingüísticos – extralingüísticos.

A continuación se citarán las relaciones entre estos lenguajes que Piacente (2005) toma de cristal (1995); Liberman (1992) y Halliday (1988).

Lenguaje Oral	Lenguaje Escrito
1. Es la expresión natural de la facultad del lenguaje, en tanto que existen ciertas predisposiciones biológicas en el organismo humano para el logro de la lengua hablada	1. Es una logro puramente cultural ya que no existen predisposiciones biológicas para dicha lengua
2. Por tener su anclaje en el orden biológico, orgánico del ser humano su carácter es universal.	2. Su aparición esta restringida a algunas sociedades
3. Su aparición precede al escrito tanto en la especie como en el individuo	3. Su aparición es posterior a la adquisición de la lengua hablada.
4. Su adquisición es de carácter irrefrenable y natural	4. Su adquisición requiere de cierta sistematización a través de un aprendizaje largo y costoso
5. Es dinámicamente transitoria y discurre a lo largo del tiempo	5. De carácter estático, discurre en el espacio

6. Este tipo de lengua no permite el control de la información	6. A diferencia de la lengua oral, este sistema si permite el control de información, logrado a partir de retrocesos
7. Las unidades significativas aparecen de un modo de carácter continuo.	7. Aquí las unidades significativas aparecen de modo mas bien discreto
8. Sus elementos constitutivos y característicos incluyen la prosodia que permiten interpretaciones diferentes aún en el mismo enunciado.	8. Los aspectos prosódicos de la lengua escrita tienen escasa representación. Se relacionan con ella ciertos signos que procuran dar cierto carácter a lo escrito.
9. No muestra oraciones y párrafos vecinos	9. Sí muestra oraciones y párrafos vecinos
10. Su paradigma de ocurrencia es la conversación	10. Su paradigma de ocurrencia es el texto escrito.
11. Siendo de carácter espontáneo y rápido en su gran mayoría, se hace ciertamente dificultoso realizar una planificación compleja por anticipado de la misma.	11. Permite su lectura repetida e inclusive realizar un análisis de las lagunas que se presentan, promoviendo además el desarrollo de una expresión mas cuidadosa y compacta.
12. Muchas palabras y construcciones son características del habla.	12. Muchas palabras y construcciones son características de la escritura.
13. Es adecuado en funciones sociales o fácticas. Es igualmente adecuada para	13. Es adecuada para recordar hechos y comunicar ideas y para realizar tareas

expresar relaciones sociales, actitudes y opiniones personales.	de memoria y aprendizaje.
14. medida que se establece su enunciación, resulta posible repensar su enunciación.	14. Los errores y otras inadecuaciones de la escritura pueden ser eliminados luego de producidos.
15. Su carácter es menos metafórico	15. Su carácter metafórico es mayor.
16. Define su universo como proceso	16. Define su universo como producto.

Modelos y métodos

El modelo de intervención constructivista

En tanto que la finalidad de los grupos humanos (desde el abordaje constructivista) es de promover el desarrollo de los más jóvenes, a partir de un encuadre sociológico, podemos decir que este modelo reposa en una concepción de la educación entendida esta última, como un proceso social y socializador, que surge en un medio social culturalmente organizado.

A través de un mediador entre la cultura y el individuo, se influye de esta manera sobre dos tipos de adquisiciones:

- Las capacidades generales.
- Los aprendizajes específicos, ligados al medio cultural.

Se propone que el alumno pueda construir significados culturales por medio de la organización de experiencias, siendo así el objetivo el crecimiento personal de

los estudiantes mediante la construcción significativa de aprendizajes específicos. A la vez que esto implica la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significados a los estímulos y configuraciones de estímulos.

En tanto que para Piaget (en Coll, 1994) el conocimiento es un proceso que debe ser estudiado en su devenir histórico, procura no sólo responder a la pregunta fundante de su epistemología genética (¿Cómo es posible el conocimiento?), sino que además se interesa por saber como cambia y evoluciona el conocimiento.

Definida, la epistemología genética como una disciplina cuyo objeto de estudio son los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento (o conocimiento mayorante), utiliza la proximidad al conocimiento científico, para saber si un estado de conocimiento es más avanzado. Que el proceso de construcción sea autoiniciado, autorregulado, autoestructurante, implica poner énfasis los procesos de interacción alumno-alumno y profesor-alumno.

En esta interacción se remite al concepto de triángulo interactivo:

“...El concepto de interactividad profesor/alumnos remite pues a la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado..., ...Nótese que el concepto de interactividad es más amplio que el concepto de interacción, puesto que incluye no solo los intercambios comunicativos directos entre el profesor y los alumnos, sino también otras

Dichas interacciones se van construyendo así en el transcurso del proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de las aportaciones pertinentes, implicando de esta manera, a los alumnos en un proceso de manipulación activa de los objetos de conocimiento. Siguiendo a Ehuleche (1999) *"...Las interacciones contribuyen a la organización de la tarea conjunta y están en relación con las exigencias y condicionantes impuestos por la naturaleza del contenido y/o la estructura de las tareas..."* (P.9).

El concepto de los Mecanismo de Influencia Educativa (Coll, 1994) apunta a desplazar el acento antes puesto en los procesos de aprendizaje, hacia los procesos de enseñanza, la resolución de problemas concretos y los modos de potenciar dichos aprendizajes, de manera que el aprendizaje de los alumnos resulta ser una consecuencia de la influencia educativa ejercida sobre ellos. Sin embargo en el concepto de los Mecanismo de Influencia Educativa (MIE), no se abandona el interés en lo que refiere a los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino que se los ubica en estrecha continuidad e interrelación con los procesos de enseñanza. Así, se puede referir a una serie de conceptos que sirven para dar cuenta del acontecer en dicha interacción y que pueden ser instrumentados de manera que resulten favorables a la tarea de aprendizaje

Los conceptos de "Conflicto cognitivo" y "Conflicto socio cognitivo", están relacionados con la teoría de la disonancia cognitiva, la cual considera que se produce un conflicto tal, cuando para un individuo dos conocimientos o cogniciones son incompatibles entre si. El mismo puede originarse por:

- La heterogeneidad de los niveles cognitivos de los miembros.

- Oposición de las centraciones.
- Existencia de puntos de vista opuestos.
- Por una técnica de cuestionamiento.

El conflicto socio cognitivo resulta eficaz en tanto que reside en el hecho de que el otro proporciona informaciones que pueden ayudar a elaborar una nueva respuesta, es decir que, volviendo unas líneas mas arriba, llevarán a construcciones mayorantes, las cuales resultan apropiadas que se den a nivel individual y grupal.

Se introduce aquí el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. Vygotsky (en Ehuleche, 1995) lo definió como la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas” y el nivel mas elevado de “desarrollo potencial y tal como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con iguales mas capaces”. Siendo para Vygotsky tan importante la medición del desarrollo potencial como del desarrollo efectivo. El concepto de Zona de Desarrollo Próximo se define aquí como “la región dinámica de la sensibilidad en que puede realizarse la transición desde el funcionamiento ínter psicológico al funcionamiento intrapsicológico.

El conjunto de mecanismos de influencia educativa ha sido considerado como un eje estructurante a través de los cuales se producirá la cesión y el traspaso progresivo del control y la responsabilidad, del profesor a los alumnos. Los mismos están relacionados con el concepto de ayuda pedagógica la cual es operativizada a través de estrategias didácticas de carácter múltiple.

Algunos métodos de intervención en la enseñanza

Hasta principios del siglo XIX los modelos de enseñanza de la lectoescritura era únicamente el denominado modelo alfabético de carácter puramente memorístico, por lo cual es caracterizado por Braslavsky (2005) como el modelo donde "La letra con sangre entra". Su hegemonía termina con la llegada de los métodos fónicos que aunque de carácter igualmente memorístico y sin considerar la comprensión logra a pesar de sus dificultades, universalizar la enseñanza de la lectura y escritura.

Posteriormente estos modelos serán clasificados como "De marcha sintética" y presentarán cierta correspondencia con el asociacionismo.

Opuestos a estos encontramos a los modelos llamados globales puros cuya marcha es analítica por lo cual surgen ciertas diferencias que dan origen a varios debates.

Con el fin de fundamentar las diferencias entre estas posturas, se remitirá a esta controversia con dos exponentes a los cuales se los considera como ejemplares extremos de la misma.

Por un lado mencionaremos a Chall (en Braslavsky, 2005), para quien existen estadíos en el desarrollo de la lectura, el primero de ellos, estaría destinado a la decodificación y se daría en los primeros dos años de escolaridad. Un segundo estadío estaría destinado al logro de la fluencia y el automatismo conducente a la comprensión.

En el otro extremo hallamos a Goodman K. para quien en la producción de lectores no resulta de manera alguna necesaria la enseñanza directa de lo fónico. Por otro lado, además de contingente, considera a este método antes nombrado

“no deseable”. El argumento de Goodman, encabezador de la “*Whole language*” (lenguaje total) se apoya en investigaciones de corrientes de diverso tipo, ya sea sociolingüístico, psicolingüística, la alfabetización emergente, entre otras de las cuales toma posición en alguna teoría de las mismas, pero sin identificarse de manera exclusiva con alguna.

Emparentado a los argumentos que tiempo antes establecieron los ya históricos globales puros, con fundamentos de múltiples disciplinas surgía entrado ya el siglo XX, este movimiento para quien el lenguaje resulta inherentemente integrador, cuyos sistemas necesariamente se hallan interrelacionados, y que además debe ser aprendido como un sistema intacto, de manera total, por lo cual cualquier fragmentación, simplificación o parcialización del mismo queda fuera del movimiento. El aprendizaje resulta de manera natural por medio de la experiencia misma del acto de lectura y escritura, por ello es que se rechazan los materiales preparados de manera exclusiva para la enseñanza. Así introduce la lectura de textos a los que llama “auténticos”. De esta manera la enseñanza de carácter mecánico, de la escritura queda por fuera de este modelo, que fomenta la escritura como un acto de comunicación. Las evaluaciones estandarizadas, son reemplazadas por evaluaciones individuales y cualitativas.

Así con el rechazo de la enseñanza basada en el énfasis de lo fónico, terminó por tomarse como tal, a todo aquella postura que quedara por fuera del movimiento de la “*Whole language*”.

Apoyadas en la diferenciación de la de la alfabetización emergente y temprana que venían a dar testimonio del inicio del aprendizaje anterior a la escuela y de carácter constructivo (en oposición al simple conductismo), surgen dos propuestas

Apoyadas en la diferenciación de la de la alfabetización emergente y temprana que venían a dar testimonio del inicio del aprendizaje anterior a la escuela y de carácter constructivo (en oposición al simple conductismo), surgen dos propuestas curriculares fundamentadas en la "*Whole language*" para el abordaje de la alfabetización, una vez culminada la alfabetización emergente. Una de ellas fue la propuesta por Strickland, 1989 (en Braslavsky, 2005),, cuyo interés se centraba en el contenido e integraba todos los aspectos del lenguaje evaluados de manera continua y formativa en oposición a los modelos específicos de enseñanza de lectura y escritura y a las evaluaciones estandarizadas.

La otra propuesta fue la de *Harste y Woodward* también en 1989 (en Braslavsky, 2005), quienes criticaron la enseñanza por medio de ejercicios descontextualizados, la producción de escrituras con desconocimiento y los intentos de lecturas.

No se trata de enseñar a leer a alguien que no sabe nada, sino de expandir sus primeras lecturas, es decir a desarrollar el aprendizaje natural del potencial de comunicación.

Una tercer propuesta que no fue formalizada, fue la de Neuman en 1998(en Braslavsky, 2005), que desde una perspectiva sociocultural, resalta las diferencias en el desarrollo y la diversidad de alumnos, la enseñanza de habilidades y estrategias ya que el enfoque que se centra en la alfabetización temprana debe preguntarse por ¿Quién es ese niño?, es decir de manera individual.

Mientras algunas tendencias procuraban lograr la unificación de los mas destacados aportes de la psicología de la época con el fin de justificar los métodos

Si bien la práctica da cuenta e la presencia de ambos, puede a la vez decirse que también se los puede encontrar de manera contaminada de un modo recíproco.

Luego de un debate recrudescido por ambas tendencias, se procura en la actualidad, lograr consenso por medio de la experiencia y se comprueba que ambas direcciones pueden potenciarse. Nace así la *"Balanced Approach"* o enseñanza equilibrada, que toma en cuenta los resultados que resultaron óptimos en su aplicación en el aula procurando el abordaje de la complejidad del proceso de la comprensión de la lengua escrita y su enseñanza en un contexto socio-cultural variable. Su carácter flexible procura equilibrar las tendencias en la enseñanza de la lectura conocidas como:

- Tradicional: De carácter explícito y dirigido. Enseña la lectura de manera secuencial y prescriptiva, según un currículo previamente formulado. Para ello recurre a métodos que se basan en destrezas aisladas y en elementos fonológicos y de materiales y libros comerciales. Incluye además seguimientos evaluativos formalizados.
- *Whole language*: Se centra en el aprendizaje por descubrimiento y construcción, lo cual por depender en parte del alumno, considera además sus necesidades poniendo el acento en la comprensión. Por ello sus modalidades evaluativas se diferencian del modelo anterior en tanto que en este último las evaluaciones son de carácter informal. Los materiales que se utilizan son genuinos y son seleccionados por el alumno mismo que hará uso de ellos. El maestro utilizará estrategias interventivas no planificadas.

La clasificación de los métodos

Si bien Berra en 1889 (en Braslavsky, 2005), terminó por aceptar una clasificación de los modelos en “sintéticos”, “analíticos” y “analíticos-sintéticos”, Simon, critica esta modalidad de clasificación considerando solo dos métodos de lectura ya que tiene en cuenta la relación entre la lengua hablada y el lenguaje escrito a pesar de que las expresiones “de marcha sintética” y “de marcha analítica” sugieren que los procesos psicológicos subyacentes responden al asociacionismo.

Braslavsky (2005) diferencia dos grupos:

- Los métodos fundados en elementos no significativos de la lengua, en el que incluye los métodos alfabético, fónico, silábico y psicofonético
- Los métodos fundados en elementos significativos de la lengua, en el que incluye los métodos de la palabra, de la frase y de la oración. En este segundo grupo incluye algunas innovaciones, no incluidas al menos aún en las clasificaciones formales como el método de Freinet y las “experiencias del lenguaje”

Los métodos que partes de unidades no significativas fueron considerados “de marcha sintética” o referido al sistema que los considera en dirección “De abajo hacia arriba”. A estos por lo general se los considera como métodos con cierta inclinación a la fonetización. A continuación se citarán los métodos que se incluyen en esta clasificación (en Braslavsky, 2005):

- El método alfabético: Consiste en un método de enseñanza sistemático y memorístico de todas y cada una de las letras del alfabeto de manera ordenada y en sus variantes minúsculas y mayúsculas. Seguido a esto se

presentaban pequeñas combinaciones de tres o cuatro letras. Finalmente se presentaban combinaciones de sílabas y palabras para formar oraciones breves. Las letras eran enseñadas por sus nombres por lo cual se recurría al deletreo.

- El método fónico: En 1849 Sastre consideró tres reglas de carácter negativo por medio de las cuales procuraría fundar la enseñanza, estas fueron:
 1. No empezar por el abecedario.
 2. No deletrear ni nombrar las consonantes.
 3. No pasar de una lección mientras no esté bien sabida.

La primera de las reglas, sugiere que sean enseñadas primero, las vocales y sus combinaciones. Las demás letras serán enseñadas a través de un vocabulario mnemónico que se propone silabear oralmente para luego procurar combinar cada consonante con las respectivas vocales.

En referencia a la segunda regla, lo que se propone es la enseñanza de las letras de una manera totalmente distinta de la que planteaba el método alfabético. Mientras que en este último se decía "Esta letra se llama a" lo que Sastre propone es que se diga "Esta letra es la a" procurando así ahorrarse la espinosa tarea de enseñar el nombre de la letra y llegando aceleradamente a la transcripción oral de lo escrito. Es decir que se evita el deletreo y se decodifican las letras directamente en relación al sonido.

Con el objetivo de hacer más interesante el aprendizaje del sonido de las letras, surgieron cuatro variantes del método fonético. La primera de ellas fue

llamada "Onomatopéyica", y consiste en la presentación de figuras, ya sea de animales y/o personas, objetos, que en determinada situación producen un ruido semejante al de la letra que se procura enseñar. Por ejemplo el auto hace "rrrr". La segunda de estas variantes es la conocida como "Variante de la palabra clave", que presta atención al sonido inicial, que luego se combina con otros. La tercera variante es la del "sonido y la imagen". Por medio de esta técnica, la forma de la letra se traza sobre un dibujo de la letra representada. La cuarta y última variante es la del "sonido y el color", que consiste en representar la letra en relación con palabras varias partiendo de la percepción visual de la misma para asignarle un sonido.

- El método silábico: Por ser que se presentan dificultades en la pronunciación de las consonantes es que este método se abrió paso. Semejante al método alfabético, pero con sílabas, este recurre a la enseñanza de las mismas y luego a la combinación de palabras y frases. Es preferible este método porque la pronunciación de la consonantes combina con la vocal resulta tener mayor exactitud. Se acompaña para dicha práctica con la presentación de ilustraciones o palabras y luego la forma y el sonido de las sílabas. Presenta a pesar de sus ventajas, ciertas dificultades relacionadas con la sobrecarga de la memoria, una tendencia a la mecanización y no a la comprensión por lo cual se ve afectado el interés del alumno, además de tener una lógica que no es de aplicación universal.

- El método psicofonético: Mediante una adaptación especial del método silábico procura combinar las sílabas con las distintas palabras y con las sílabas resultantes se forman otras palabras.

A modo de conclusión en referencia a los métodos no significativos podemos decir que presentan ciertas dificultades que involucran el sistema mismo de enseñanza ya que su modalidad mecánica y memorística (la cual implica una sobrecarga) termina por no apuntar a la comprensión, no logra motivar al alumno y poco se interesa en las relaciones de dicha material a aprender y la experiencia vivencial del alumno.

Dentro de los métodos que parten de unidades significativas (en Braslavsky, 2005), podemos encontrar a aquellos denominados "métodos globales"

El método de la palabra: Utilizando la palabra como unidad de significado, surgen modelos distintos que no obstante conservan ciertos puntos en común. Podemos decir que en ambos casos se inicia la enseñanza a partir de la palabra y se contemplan tres momentos (mecánico, intelectual y retórico) que respectivamente se corresponden con la decodificación, la comprensión y la lectura expresiva. Aun así las diferencias que presentan resultan importantes. En un caso los estadios son interdependientes, se presentan mutuamente y en el primer estadio el significado es crucial, ya que la adquisición del mecanismo se halla facilitada por la comprensión. Por su lado, en el otro modelo los estadios deben estar instruccionalmente separados, cada uno es prerrequisito del otro, el mecanismo es por lo tanto anterior a la comprensión.

- El método de la palabra total: Este método es sin análisis. En él aparece una palabra asociada a una imagen, que a medida que avanza la complejidad de las lecturas, las palabras se dificultan. Las motivaciones se vinculan más a la ideología de la época y al conocimiento en general, no así tanto en los intereses de los niños.

Este método permite unir estrechamente la enseñanza de la lectura con cosas reales o sus representaciones e inclusive acciones, por lo cual es una desventaja el poder encontrar imágenes aptas para ser asociadas a los sustantivos abstractos y a otro tipo de palabras. Para ello se idearon ciertos procedimientos que intentan superar dichas dificultades:

- Se presenta al niño la palabra escrita mientras quien lo instruye, la pronuncia.
 - El niño repite la palabra.
 - El instructor utiliza esa palabra en un contexto oral.
 - El niño repite la palabra y la usa en una oración.
 - El niño mira nuevamente la palabra escrita.
- El método de la palabra generadora: Este método consiste en un comienzo en el que se presenta la palabra entera asociada a una imagen, se la analiza luego en sílabas y se procede posteriormente a analizar las sílabas en letras. Para concluir se reconstruyen las sílabas y finalmente las palabras.

A partir de la unidad significativa como es la palabra, se introducen elementos no significativos y se pasa luego a unidades mayores de significación. Gracias al análisis, se llega a conocer las letras con las que se pueden construir y leer palabras que resultan desconocidas. Su método es de aplicación fácil, pero resulta

monótono y requiere el control del vocabulario de la lengua escrita para poder someterlo al aprendizaje de las letras del alfabeto. El niño repite no crea ni descubre.

- El método de la frase: Primeramente tiende a hacer uso de un grupo de palabras con sentido y toma de punto de partida el sintagma nominal o también oraciones simples. Si acaso una palabra resulta desconocida, se usan tarjetas con imágenes con el fin de superponerlas o reemplazarlas.

Se procede tomando, por ejemplo, un objeto que resulte familiar y se conversa sobre él acerca de su color, forma, sabor, etcétera. Así los niños construirán oraciones. El maestro seleccionará algunos de los datos y los escribirá por ejemplo en el pizarrón. Lo transcribirá luego a una cartulina de modo que se destaque. Los alumnos tratarán así de escribir la frase.

Este método incluye algunas recomendaciones para su utilización, como por ejemplo, que las frases sean interesantes y breves, seleccionará los verbos de manera que resulten ágiles. Por esto no es necesario que las frases sean fáciles para análisis posteriores. Las pautas que se den dependen del grado de adelanto de los niños. Existen además una serie de actividades que sirven al método, como escribir frases incompletas para que los niños llenen y realizar ejercicios de sustitución del sujeto. Luego se sustituirá una parte de la oración y se trabajará con algunas palabras dadas procurando disociar y asociar los componentes de la frase. Finalmente se desordenan las palabras de la frase para que los niños la recompongan y la lean en silencio.

- El texto libre de Freinet: Partiendo de la base de que el interés por leer y escribir surgen espontáneamente, ocurre el mismo en un lugar donde se practica la lengua

escrita, ya que antes de saber escribir el niño utiliza la escritura de la madre como si fuera la propia. Al realizar el acto de leerla, el niño se encuentra así con su propio lenguaje y lo comprende. Por esto desde el primer nivel, los maestros asumen el cargo de ser secretarios de los niños, por lo cual su tarea será la de multiplicar las motivaciones, evitando por ello, de dar un mensaje único que aplaque el interés. Reconocen la importancia de la dinámica de las relaciones de grupo y promueven situaciones reales de comunicación. Además se enriquece el medio escolar creando carteles, ficheros rincones de lecturas, entre otros.

Adquiere así, el niño, de manera práctica la noción de leer y escribir como hechos de significación sin haber recurrido a las compulsiones.

- Experiencias del lenguaje: Llamada también "Leanguage Experience Approach" (LEA), se define, en general como:

"Un enfoque del aprendizaje del lenguaje en el cual la composición oral de los alumnos es transcrita y usada como material de la enseñanza de la lectura, la escritura, el habla y la escucha..... Un currículo que enfatiza la interrelación de esos modos de experiencia del lenguaje". (The Literacy Dictionary, 1995).

La experiencia del lenguaje alienta a los niños a escribir con el objeto de ayudarles a comprender el hecho de que la lectura es un lenguaje. Hace énfasis en la comprensión con respecto a la correspondencia fonema-grafema. Las grafías inventadas por los alumnos son tomadas como intentos por comprender el sistema de códigos. Por ello, su programa se basa en las necesidades e intereses de los niños y no en programas curriculares. En la práctica, el maestro tiene como

base la escritura que él ejecuta siguiendo el dictado de los alumnos, conocida como escritura diferida. Los alumnos leerán aquello que el maestro escribió pero no lo copian rutinariamente sino que pueden o no copiarlo. Existen además prácticas colectivas, como lo puede ser la producción de un cuento. Así acompañados los niños aprenden a usar los signos escritos para producir significados. El carácter que se destaca es la promoción del aprendizaje autodidáctico con el fin del logro de la expresión natural de sus pensamientos, imágenes, reflexiones, etcétera. Respetando el lenguaje de los niños los maestros deben tener la habilidad necesaria para no alterarlo.

Momentos de intervención en el aprendizaje de la lectura

Se entiende la enseñanza “como colaboración y ayuda en el momento oportuno de la construcción del conocimiento en la zona de desarrollo potencial” (Braslavsky, 2005). Se considera por ello que las estrategias pueden ser, y de hecho son diversas y varían con el tipo de texto en lo que a la lectura refiere.

Hay distintos momentos de intervención en que algunas estrategias pueden ser puestas en juego con fines pedagógicos.

Estos momentos son, para Braslavsky (2005) tres:

- Antes de la lectura de un texto
- Durante la lectura de un texto
- Después de la lectura de un texto

Antes de la lectura de un texto:

Constituye este el momento en que previo a la lectura de texto alguno, el docente podrá valerse de aquellas muchas estrategias de las cuales está provisto el alumno, y junto a estas introduce algunas mas con fines varios

- Reactivar conocimiento.
- Generar anticipaciones, hipótesis y expectativas sobre el texto en cuestión.
- Evidenciar y motivar el propósito de la lectura.

Estas intervenciones apuntan a generar en los alumnos motivaciones y actitudes, según el propósito rector de la lectura.

A través del énfasis que se da a las recurrencias de conocimientos previos de los alumnos para construir e incorporar los nuevos y motivar la lectura, usando como soporte el enigma o entusiasmo de lo que se va a leer. Es decir que ase recupera lo anterior para anticipar lo que viene.

Durante la lectura de un texto

Por ser el momento en que la comprensión es abordada por estrategias que apuntan a la obtención de información, adquiere mayor importancia aquí, tanto la macro como la micro estructura del texto.

Entre las estrategias se pueden mencionar:

- Inferencias: Las mismas refieren a los significados implícitos que pueden inducirse de los contenidos explícitos
- Anáforas: Constan de pronombres, palabras sustitutivas y elipsis que mantienen la cohesión en la micro estructura, en las oraciones y entre las

oraciones. Una expresión tal toma generalmente su significado de una parte que le precede en el texto. Estas a veces pueden presentar ambigüedades.

- **Discusión:** Son componentes críticos para la comprensión.
- **Interacción:** Ofrecen un modelo que el alumno deberá asumir progresivamente.
- **Generación de preguntas:** Constituyen un potencial en el tránsito hacia la zona de desarrollo próximo. Son parte del andamiaje y apuntan progresivamente a la autointerrogación para generar independencia.

Después de la lectura

Las estrategias utilizadas comúnmente por los maestros, en los momentos posteriores a la lectura son:

- Relato de lo leído.
- Dibujo sobre lo leído.
- Dibujo de los personajes.
- Dramatización de lo sucedido.
- Resumen escrito.

El resumen escrito debe ser una nueva versión, integrada, debe conocer las ideas importantes y ser coherente y fiel al pensamiento del autor.

Una estrategia esencial para la comprensión es la metacognición, la cual es definida como: "el conocimiento y el control que el niño tiene sobre su propio pensamiento y sus actividades de aprendizaje" (Bravskovsky, 2005).

La misma incluye dos aspectos:

- El conocimiento formal sobre algunos de los propios contenidos cognitivos.

- El conocimiento necesario para regular algún aspecto sobre algún intento cognitivo. Para ello es importante que el alumno pueda tomar consciencia de la falta de comprensión, el reconocimiento de un error y sus motivos, su revisión y evaluación con el objetivo de poder corregirlos.

METODOLOGÍA

OBJETIVO

Hacer un análisis de los procesos de intervención de la enseñanza de la lectoescritura en la realidad educativa actual y explorar las posibles diferencias que puedan surgir a partir de la comparación de aquellas estrategias de enseñanza de la lectoescritura que utilizan los docentes y aquello que consideran que debiera ser utilizado en el proceso de enseñanza, desde su experiencia particular y de acuerdo a las posibilidades de sus alumnos.

HIPOTESIS:

Existen diferencias cualitativas entre aquellas actividades que los docentes usan efectivamente para enseñar la lectoescritura y aquellas que los docentes consideran que deberían utilizarse para la enseñanza de la misma, en el primer año del primer ciclo de la Educación Primaria Básica.

POBLACION

Se trabajó con 31 docentes de primer grado del ciclo de EGB y los correspondientes proyectos institucionales implementados por las escuelas del Municipio de General Pueyrredón.

Docentes de Escuelas de Educación General Básica (EGB) encuestadas durante el segundo cuatrimestre del año 2005, en la ciudad de Mar del Plata

En la tabla 1, se muestra la cantidad de protocolos aplicados en cada escuela que forma parte de la población seleccionada.

Tabla 1. Cantidad de protocolos aplicados en cada escuela a la que se asistió.

Escuela	Número de encuestas	Porcentaje
EGB 1	3	%9,68
EGB 3	3	%9,68
EGB 4	2	%6,45
EGB 5	2	%6,45
EGB 6	2	%6,45
EGB 7	3	%9,68
EGB 8	3	%9,68
EGB 9	3	%9,68
EGB 10	3	%9,68
EGB 11	2	%6,45
EGB 13	2	%6,45
EGB 16	2	%6,45
EGB 17	1	% 3,23
Total	31	100%

En la tabla 2 se pueden observar las características de la muestra en cuestión.

Tabla 2. Características de la muestra

	Escuela	Antigüedad docente (en años)	Antigüedad en el ciclo (en años)	Grado en que enseña	Turno en que enseña en dicho grado
1	EGB3	12	11	1ºA	Tarde
2	EGB3	15	6	1ºB	Tarde
3	EGB3	6	5	1ºC	Tarde
4	EGB9	30	8	1ºA	Tarde
5	EGB9	20	20	1ºB	Tarde
6	EGB9	15	6	1ºC	Tarde
7	EGB4	11	8	1ºA	Tarde
8	EGB11	16	16	1ºB	Tarde
9	EGB11	20	15	1º-	Mañana
10	EGB8	20	20	1ºA	Tarde
11	EGB8	15	15	1ºB	Tarde
12	EGB8	18	14	1ºC	Tarde
13	EGB1	8	5	1ºA	Tarde
14	EGB1	17	4	1ºB	Tarde
15	EGB1	1	1	1ºC	Tarde
16	EGB4	15	7	1ºC	Tarde
17	EGB5	12	9	1ºA	Tarde
18	EGB5	12	8	1ºB	Tarde
19	EGB10	15	8	1ºA	Tarde
20	EGB10	23	19	1ºB	Tarde
21	EGB10	20	15	1ºC	Tarde
22	EGB17	2	1	1º	Tarde
23	EGB13	16	5	1ºA	Tarde
24	EGB13	22	16	1ºB	Tarde
25	EGB7	19	10	1ºA	Tarde
26	EGB7	22	-	1ºB	Tarde
27	EGB7	17	17	1ºC	Tarde
28	EGB6	16	12	1ºB	Tarde
29	EGB6	6	2	1ºC	Tarde
30	EGB16	22	22	1ºA	Mañana
31	EGB16	15	5	1ºB	Tarde

Instrumentos

Con el objeto de recabar información sobre los métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura, se aplicó el Cuestionario de metodología docente sobre Lectoescritura (2005, Urquijo, S., Canet Juric, L, Andrés, M. L. y Ané, A.). Del citado instrumento se utilizaron las preguntas sobre las diferencias cualitativas entre aquellas actividades que los docentes usan efectivamente para enseñar la lectoescritura y aquellas que los docentes consideran que deberían utilizarse para la enseñanza de la misma.

Se consideraron las siguientes preguntas:

- 1- Describa que 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? (Montessori, Silábico, Palabra generadora, Oración generadora, Morfológico - algebraico, Gráfico, Alfabético, Fonético, Ideovisual/Decroly, Otros)
- 3- Describa que actividades utiliza para que los alumnos comprendan los textos que leen.
- 4- "¿Cómo considera usted que *debiera* enseñarse la lectoescritura? (Si Ud. considera que existen métodos mejores que el que Ud. utiliza). ¿Por qué no lo aplica?".
- 5- Criterios de selección del texto de lectura.

A la vez el entrevistador que cumplió una tarea de asistencia para disipar dudas, observó el ambiente del aula (carteles, afiches) y los cuadernos de tareas de dos alumnos elegidos al azar, con el fin de recolectar información sobre el tipo de actividades que efectivamente se observan en el cuaderno y que refieren a la enseñanza de la lectoescritura.

La administración fue individual, durante el tiempo escolar que cada docente creía adecuado para disponer de su resolución. Como apoyo para la tarea, un administrador supervisó la misma y contestó a algunas dudas que aparecieron durante la aplicación de dicho instrumento, de manera que no influyera en los datos que se proponía recabar.

El tiempo utilizado para la tarea fue libre, es decir que dependía del tiempo que cada docente requiriera para resolver

ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos a través de estos instrumentos fueron sometidos a análisis cualitativo de contenido.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

Los datos recabados, permiten establecer que los docentes de 1º año evaluados tienen un promedio de 15 años de *antigüedad en la docencia*, con un promedio de 10 años de *experiencia en primer ciclo*. A continuación, en la tabla 3, se incluyen las actividades que dicen aplicar para enseñar a leer y a escribir.

Tabla 3. Frecuencias de actividades aplicadas para enseñar a leer y a escribir (31 docentes)

ACTIVIDADES	N	%
Escritura (copia y/o espontánea de letras, palabras y/o oraciones)	12	15,58%
Lectura (cuentos, poesías, adivinanzas, rimas y/o palabras)	9	11,68%
Dictado	6	7,79%
Análisis y síntesis de palabras y sílabas	4	5,19%
Reconocer letras	4	5,19%
Trabajar con el sonido y la pronunciación	4	5,19%
Trabajar con carteles	4	5,19%
Trabajar la correspondencia grafema-fonema	3	3,89%
Dibujar	3	3,89%
Recortar palabras de diarios y revistas	3	3,89%
Diferenciar las letras de números y dibujos	2	2,59%
Unir palabras con dibujos	2	2,59%
Trabajar con letras móviles	2	2,59%
Otros	13	16,88%

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

Se observa que las actividades que se aplican con mayor frecuencia (35%) son comunes a todos los métodos y no específicas a alguno en particular (escritura, lectura y dictado). Llamativamente, observamos que tan sólo un 15% de las respuestas de los docentes remiten a actividades que la literatura científica coincide en recomendar como imprescindibles para el inicio de la enseñanza de la