



Facultad de Humanidades  
Escuela de Ciencias de la Educación  
Licenciatura en Psicopedagogía

## **Tesis Final**

*“Prácticas pedagógicas en la enseñanza  
de la lectoescritura”*

Tesista: Carengo, Agustina P.

Tutora: Lic. Cayrol, María Cecilia.

Asesoramiento: Lic. Urbano, Claudia.  
Lic. García, Fabiana.

-Año lectivo 2009-

*"Los docentes y los formadores  
no son ni teóricos ni meros prácticos,  
sino mediadores al servicio de  
situaciones de aprendizaje".*

Jacky Beillerot.

(Prof. Cs. de la Educación,  
Universidad de Paris)

CADA P-16  
205707

## ÍNDICE

	Pág.
Agradecimientos	1
Abstract	2
<b>Introducción</b>	<b>3</b>
<b>Fundamentación</b>	<b>4</b>
Justificación específica	6
<b>Problema</b>	<b>7</b>
<b>Objetivo general</b>	<b>7</b>
Objetivos específicos	7
<b>Hipótesis</b>	<b>8</b>
<b>Marco teórico</b>	<b>9</b>
Alfabetización	9
Concepto	9
Revisión histórica	10
Lectura y escritura	11
El proceso de lectura	13
La escritura	15
Relación teoría y práctica	17
Formación docente: Profesorado de 1° y 2° ciclo de EGB	20
Caracterización curricular del área	21
Contenidos teóricos	21
Marco legal	23
Caracterización del 1° ciclo	23
La lengua en la Educación General Básica	23
Fundamentación y propósitos del área	23
Fundamentación epistemológica de la Lengua	24
Fundamentación didáctica del área	24
Los cuatro ejes estructurantes: Leer-Escribir-Hablar-Escuchar	24
Organización de los Contenidos básicos comunes de Lengua	24
Lengua escrita	24
Lectura	25

Escritura	26
Métodos pedagógicos en la enseñanza de la lectoescritura	27
Métodos sintéticos	27
Origen	27
El método	28
Principios básicos	32
Métodos analíticos	33
Origen	33
El método	34
Principios básicos	37
Diferencias entre ambos	39
Psicogénesis del lenguaje	40
Principios básicos	44
Definición de aprendizaje	47
Los enfoques Conductual, Cognoscitivo y Constructivista del aprendizaje	48
<b>Diseño metodológico</b>	<b>50</b>
Delimitación del campo de estudio	50
Selección y definición de las variables	51
Instrumento	53
Plan de análisis	54
<b>Tabulación de datos</b>	<b>60</b>
<b>Análisis de los resultados</b>	<b>65</b>
<b>Conclusión</b>	<b>78</b>
<b>Propuesta superadora</b>	<b>84</b>
Limitaciones de la propuesta	88
Alcances de la propuesta	89
<b>Anexo</b>	<b>90</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>96</b>

Mar del Plata, 01 de septiembre de 2009.

Por la presente autorizo a la Universidad FASTA a publicar en el Repositorio Institucional Digital de la Biblioteca, en el formato más conveniente, mi trabajo de graduación titulado: "*Prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectoescritura*", que fuera presentado en el año 2009 como requisito para obtener el título de Licenciada en Psicopedagogía.-

Aclaración: Carengo, Agustina Paola.

D.N.I.: 27.641.514

Dirección: Santa Cruz 4351

Teléfono: 223 473 6028

---

Los trabajos publicados estarán disponibles bajo una licencia 2.5 Licencia Atribución-No Comercial-Compartir Obras Derivadas Igual 2.5 Argentina de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/> o envíenos una carta a Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

La universidad ni el autor asumen responsabilidad alguna por las consecuencias del uso indebido o negligente que haga un tercero sobre el contenido de la obra.-

**AGRADECIMIENTOS...**

*A quienes me ayudaron a pensar y trabajar en esta investigación...*

*Mis Profesoras de Tesis.*

*Mi tutora.*

*Mis colegas.*

*A quienes me sostuvieron en el deseo de seguir investigando...*

*Mis afectos.*

*Y muy especialmente...*

*A mi familia.*

*A Albertina, mi madre.*

*A Pablo, mi compañero y vida.*

*A Tobías, parte de mi ser.*

## ABSTRACT

Este trabajo se lleva a cabo en el marco de la carrera de Lic. en Psicopedagogía en la Universidad FASTA de la ciudad de Mar del Plata.

Efectuarlo posibilita actualizar la reflexión acerca de los procesos de lectura y escritura, su enseñanza y aprendizaje.

Se considera a la lectura y a la escritura como dos prácticas sociales y culturales, dos habilidades o destrezas a utilizar, enseñar y aprender en unos contextos determinados, entre ellos los escolares.

Dentro del marco escolar, la lectura y la escritura son instrumentos de vital importancia puesto que se constituyen como modalidades de comunicación humana.

En la investigación se realiza un análisis de la situación actual de enseñanza de la lectura y la escritura. Se trabaja con docentes de 1° año de EGB, encaminados en dicha tarea, con el fin de comprobar de manera cualitativa, si el bagaje de conocimientos científicos teóricos que poseen estos profesionales, acerca de las diversas metodologías de enseñanza del Lenguaje, es aplicado en las aulas diariamente de manera consciente y fundada y, si fehacientemente se cuenta con dichos saberes.

Para su corroboración se analiza el conjunto de actividades propuestas a diario por los educadores a los niños y, las respuestas obtenidas de entrevistas semiestructuradas de administración individual a los mismos, en relación a los diversos métodos pedagógicos existentes, sus supuestos teóricos y pragmáticos.

Se concluye que, en la mayoría de los casos estudiados (80%) las actividades propuestas por los docentes a cargo de 1° año de EGB, durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, no se corresponden con el método pedagógico seleccionado por ellos para enseñar.

Este trabajo abre nuevas líneas de reflexión que vienen a innovar el campo de la enseñanza de la Lengua, en relación específica con la lectura y la escritura, en tanto que intenta superar la dicotomía teórico-didáctica que determina la labor docente en las aulas de hoy.

**Palabras clave:** Lectura. Escritura. Métodos pedagógicos. Modelos teóricos. Transposición didáctica.

## INTRODUCCIÓN

El hombre a través de la historia, ha realizado grandes esfuerzos para representar la realidad a través de signos gráficos, como forma de transmitir y perpetuar sus elaboraciones culturales. El desarrollo de los sistemas alfabéticos significó un avance extraordinario para la humanidad, permitiendo una comunicación ágil y precisa sin importar las distancias. El avance de la ciencia y de la técnica, así como la extensión de la educación a todos los sectores de la población, hicieron necesario el desarrollo de diferentes técnicas de enseñanza para lograr que los niños accedan al código escrito. A diferencia del habla, donde la sola exposición a una lengua natural y una estimulación adecuada son suficientes para adquirirla, la lectura y la escritura requieren una enseñanza compleja, larga y sistemática.

Enseñar a leer y a escribir fueron tradicionalmente las funciones básicas de la Escuela Primaria. Sin embargo, aun cuando con más o menos dificultades todos los niños escolarizados aprenden, existen diferencias fundamentales en la concepción de la problemática según la metodología que se aplique.

Al pasar de los tiempos, se ha desarrollado una variedad de procedimientos para la enseñanza de la lectoescritura y, mucho se ha discutido sobre la eficacia de esos diferentes métodos: *método fonético*, *global*, *palabra generadora*, utilizados durante décadas en las escuelas argentinas<sup>1</sup>, cada cual con sus favores y desventajas.

No obstante, se entiende que no se trata de sostener un método en contra de otro, sino de ser capaces de una mirada integradora del rol de la educación escolar trabajando de manera convincente y coherente, a partir de un fundamento pragmático.

<sup>1</sup> Ver apartado Métodos pedagógicos en la enseñanza de la lectoescritura, p. 27.

Es por esto, que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura llama la atención de los investigadores en el área de la pedagogía, especialmente, las diversas metodologías que pueden ser utilizadas para enseñar y su efectividad en los alumnos. Los educadores deben relacionarse con esas teorías y métodos con el propósito de aplicar aquellas que le resulten más eficaces al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Toda institución educativa surge como un recorte de la sociedad, la cual le demanda el cumplimiento de un mandato social dentro del que se establecen acuerdos respecto a su función y desempeño. Una de las tareas fundamentales de la institución será iniciar la formación de sujetos alfabetizados. Esto es, no restringiendo su actividad a la enseñanza de letras y su decodificación, sino aspirar a formar lectores y escritores competentes a través de un largo proceso que se inicia en los grados primarios. Que los niños conozcan el lenguaje, es decir, que aprendan a hablar, a leer y a escribir bien, es abrirles las puertas del conocimiento al resto del mundo. Como señala Vicente Martins<sup>5</sup>, educador brasileño, el significado de aprender debe por lo tanto ser visto como una asimilación activa. Aprender de tal modo que, en la última etapa de educación básica, en la enseñanza media, los jóvenes tengan un desempeño eficiente y satisfactorio a la hora de leer un libro o de escribir un texto.

En este trabajo se discute la correspondencia existente entre el conocimiento científico de los docentes en relación con los métodos de enseñanza de la lectoescritura y, su aplicación en el salón de clases. Se observa y, cada vez con mayor frecuencia, que muchos educadores, desde los primeros años del ciclo escolar hasta la universidad, no están preparados para enseñar a leer y escribir.

Por lo tanto, a través de esta investigación se tratará de contribuir a la reflexión acerca de las relaciones entre enseñanza y aplicación, postura pedagógica e intervención didáctica, procesos de aprendizaje y práctica escolar, fines y medios educativos. En síntesis, un esfuerzo de aproximación entre la

---

<sup>5</sup> MARTINS VICENTE, "Los padres con hijos disléxicos", en [http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_los\\_padres\\_con\\_hijos.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_los_padres_con_hijos.asp).

teoría y la práctica en la búsqueda de posturas responsables en el salón de clases.

### JUSTIFICACIÓN ESPECÍFICA

Las acciones de este proceso de investigación están sostenidas bajo ciertos supuestos a saber:

- El reconocimiento de que un campo de saber (y sus prácticas correspondientes) sólo es capaz de crecer, de profundizar sus problemáticas y de ofrecer nuevos aportes teóricos en la medida en que la investigación ofrezca una mejor comprensión de ese campo de conocimiento.
- La concepción de un rol, concebido como investigador de la práctica a partir de la reflexión compartida.
- La necesidad de articular la investigación y la producción de conocimientos con la enseñanza y el perfeccionamiento de las instituciones de formación de docentes.

Por otra parte, las siguientes preguntas-problema orientaron la búsqueda de sus respuestas y la puesta en marcha de la tesina:

- ¿Qué contenidos y estrategias se aprenden en los institutos de formación docente?
- ¿Qué conocimientos necesarios se aprenden fuera de la institución formadora?
- ¿Qué grado de coherencia existe entre la formación docente y las necesidades que plantea la práctica docente?
- ¿Egresan los docentes preparados para enseñar a leer y escribir a sus alumnos?
- ¿Conocer los contenidos es saber enseñarlos?
- ¿Dónde está la falla? ¿En la formación o en la transposición didáctica?

La sistematización de información y dichos cuestionamientos derivaron en la elaboración de una hipótesis de trabajo desde la cual se pudiera llegar a satisfacer parte de estos interrogantes y contribuir a mejorar por un lado, la formación docente y, por otro y, como consecuencia directa, el proceso de alfabetización en las aulas.

Dicho proceso sigue siendo una problemática central en nuestro país<sup>6</sup>. Por ello, es preciso profundizar nuestra comprensión acerca del mismo y de los procedimientos involucrados con el fin de esclarecer la práctica docente. La intención de analizar dichas prácticas pedagógicas, conlleva el interés de contribuir a repensar las mismas con el propósito de neutralizar las deformaciones y las simplificaciones que la transposición didáctica provoca en el proceso de pedagogización del conocimiento.

Se entiende que cada maestro debe dominar lo suficiente los variados métodos para enseñar a leer y escribir y, contar con un amplio conocimiento de los alumnos a su cargo, ya que sólo de esa manera podrá realizar un balance adecuado de las diferentes estrategias que los niños requieren para aprender en su salón de clase<sup>7</sup>.

### PROBLEMA

*¿Las actividades propuestas por los docentes durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura en alumnos de 1er año de EGB, se corresponden con el método pedagógico seleccionado para enseñar?*

### OBJETIVO GENERAL

- ▶ Investigar si los docentes cuentan con una formación teórico-didáctica que les posibilite enseñar a leer y a escribir a sus alumnos.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ▶ Comprobar si las estrategias metodológicas utilizadas por el docente para iniciar la enseñanza de la lectura y la escritura, se corresponden con las actividades propuestas en el aula.
- ▶ Descubrir qué modalidades y metodologías se utilizan hoy en los salones.

<sup>6</sup> Según datos del Indec, de un total de población de 34.262.181 de 3 años y más, 23.090.735 no asisten a la escuela. Fuente: INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001, en: [www.indec.mecon.ar](http://www.indec.mecon.ar).

<sup>7</sup> Ver apartado Formación docente: Profesorado de 1º y 2º ciclo de EGB, p. 20.

escribimos con la misma facilidad ni fluidez, ni utilizamos la escritura o la lectura de igual forma o con idénticos fines. Según esta idea, el modo de desarrollar la alfabetización y la forma de usarla dependen de las circunstancias sociales y culturales concretas. Es por esto, que para entender el desarrollo de la alfabetización, debemos estudiar y conocer el entorno en que crecen los niños, y la forma en que estos ambientes les ofrecen oportunidades de rodearse de libros, papeles y útiles para escribir. Las circunstancias ambientales no son solamente el entorno físico, sino también las relaciones humanas que determinan con qué frecuencia y en qué situaciones se pone en contacto a los niños con las herramientas, los materiales, los usos y los significados de la alfabetización. En algunas culturas el desarrollo de ésta se ve estrechamente unido a la escolarización, pero para muchos niños de las sociedades modernas occidentales, la alfabetización empieza mucho antes de la educación formal, en casa y en otros ámbitos comunitarios.

La alfabetización es un logro social y cultural, así como también cognitivo, que permite a las personas, en el presente y en el futuro, participar en diversos grupos de actividades que, en cierto modo, implican leer y escribir. Está íntimamente ligada a relaciones concretas y a actividades y circunstancias sociales y culturales determinadas que nos hacen desarrollarnos como personas, ser críticos y conscientes respecto a la realidad que nos rodea y, a partir de allí, construir nuestra propia historia, nuestra sociedad.

### **Revisión histórica**

Durante los años sesenta predominó una visión técnica de la alfabetización que limitaba el problema de la adquisición de la lengua escrita y su uso a un proceso mecánico que exigía dominar las letras y sus sonidos y, controlar las reglas de dicho uso. Desde esta perspectiva, cada individuo tenía que aprender a trazar letras, asignarles sonidos y aplicar este conocimiento y, su éxito o fracaso dependía de su empeño personal. Se reconocía el origen social e histórico de la escritura pero se la concebía como una técnica socialmente neutra al alcance de todos.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> KALMAN Judith, ob. cit. p. 40.

Durante las décadas de los setenta y ochenta, se comenzó a cuestionar la visión anterior y, comenzaron a surgir investigaciones cualitativas que buscaban entender la diversidad y usos de la escritura y la lectura en el mundo social. Se pretendió conocer la relación entre los contextos socio-históricos en los cuales se empleaba la lengua escrita, las situaciones específicas de su uso y la forma de usarla. Durante esta época se concibió a la alfabetización como un fenómeno múltiple, con formas y usos culturalmente definidos y también como una práctica social vinculada a intereses políticos y experiencias históricas. Esto significó que los individuos aprendían a usar la lengua escrita de acuerdo con los usos sociales de su entorno.<sup>11</sup>

Hacia finales de los ochenta y, durante los noventa, se ha buscado entender el concepto en relaciones de poder, desigualdades y sus conexiones con el cuestionamiento o confirmación de las relaciones sociales existentes.<sup>12</sup>

En términos generales, actualmente hay un consenso acerca del sentido comunicativo de la escritura: se acepta que una persona utiliza la lectura y la escritura con un propósito, en un lugar y momentos definidos. Es decir, alfabetizarse no se restringe a aprender letras y sonidos, sino que implica utilizar un conocimiento contextualizado para lograr un fin.

La meta de la enseñanza de la lectoescritura hoy en las aulas, es desarrollar las competencias básicas de comunicación en los alumnos, es decir, desarrollar dominio de las cuatro áreas que conforman el lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir.

## **LECTURA Y ESCRITURA**

Hasta bien entrado el siglo XIX la enseñanza de la escritura y la lectura estuvieron disociadas. Sin embargo, esta tendencia comenzó a revertirse desde fines del siglo XVIII e inicios del XIX. Así, se inicia un proceso que llevará a la unificación de los aprendizajes de la lectura y la escritura, caracterizado por la

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Ibid.

enseñanza simultánea, pero no conjunta, de ambas habilidades.<sup>13</sup> Hoy en día se considera a la lectura y la escritura como dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas, que no pueden disociarse<sup>14</sup>.

El lenguaje es el sistema normativo de símbolos arbitrarios usados para transmitir significados en una sociedad determinada. Cada comunidad lingüística ha establecido a lo largo de la historia un código propio. Nuestro sistema de escritura se basa en el principio alfabético, el cual establece que a cada sonido le corresponde una letra.

Es importante tener en cuenta la distinción que existe entre sonido y fonema: los *sonidos* son los que realmente producimos al hablar y los *fonemas* no tienen existencia real ya que son las representaciones abstractas de todas las variantes de un mismo sonido. Por otra parte, las *letras* son los diferentes caracteres que componen un alfabeto y los *grafemas* son las representaciones gráficas de los fonemas y pueden corresponder a una o más letras.

Los procesos de lectura y escritura dependen directamente de las características particulares de la lengua. Una lengua se considera regular, si la lectura y/o escritura pueden realizarse mediante reglas de conversión de grafemas en fonemas (lectura) o de fonemas en grafemas (escritura).<sup>15</sup>

Así, en toda sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje paralelas entre sí: oral y escrita. Ambas son totalmente capaces de lograr la comunicación. Ambas tienen la misma gramática subyacente y utilizan las mismas reglas para relacionar su estructura subyacente con la representación superficial, oral o escrita. Lo que diferencia a la lengua oral de la escrita son principalmente las circunstancias de uso. El hombre utiliza la lengua oral sobre todo para la comunicación inmediata cara a cara y, la lengua escrita para comunicarse a través del tiempo y del espacio. Cada forma tienen un proceso productivo y uno receptivo. Hablar y escribir son productivos o expresivos. Leer y escuchar son receptivos. Pero en ambos procesos se intercambia activamente significado.

<sup>13</sup>PAREDES Jorge M., "La lectura. De la descodificación al hábito lector", en: <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>, Lima, Septiembre 2004.

<sup>14</sup> Ver apartado Organización de los Contenidos Básicos Comunes de Lengua, p. 24.

<sup>15</sup> BÖHM Peter, "Alexias y Agrafias: del enfoque clínico topográfico al enfoque cognitivo", Curso de neurología de la conducta y demencias, Capítulo 5, en: <http://oaid.uab.es/nnc/html/entidades/web/home/home.html>.

Al utilizar el lenguaje tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje. De aquí, que hablar, escribir, escuchar y leer sean procesos psicolingüísticos.

Los primeros dos procesos tienen lugar en la formación escolar del educando y, se desarrollan a través de la instrucción formal<sup>16</sup>.

### **El proceso de LECTURA**

Aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito e implica el avance en estrategias para obtener sentido del texto y de esquemas acerca de la información que es representada en ellos.

Para aprender a leer es indispensable un funcionamiento adecuado de los sistemas sensoriales y motores básicos, así como la integridad de los componentes ortográficos, fonológicos y semánticos, los cuales al interactuar conjuntamente permiten obtener significados a partir de la escritura.<sup>17</sup>

La lectura es una actividad muy compleja y son muchos los procesos que en ella intervienen, todos los cuales deben funcionar adecuadamente para poder conseguir una buena lectura comprensiva.<sup>18</sup> Existen diversos mecanismos psicológicos que posibilitan la comprensión de un texto escrito<sup>19</sup>:

#### 1) Procesos de identificación de letras

Existe un primer y necesario paso de identificación de las letras. Las letras y las palabras no se identifican en orden sucesivo, sino que ambas unidades pueden estar siendo identificadas simultáneamente. Es decir, desde el momento en que una palabra aparece ante los ojos comienzan a activarse las unidades de reconocimiento de las letras y, casi simultáneamente, las unidades de reconocimiento de palabras. Y a medida que se van identificando las letras, esta información permite ir completando el reconocimiento de las palabras. Pero al mismo tiempo, cuanto más se vaya reconociendo la palabra, mejor se irán identificando las letras. Existe, por lo tanto, una interacción informativa entre ambos niveles.

<sup>16</sup> Ver apartado Fundamentación, p. 4.

<sup>17</sup> BRANCHETIERE Lucio, "Tesina Dislexia del Desarrollo: una revisión", Universidad de Belgrano, en: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/tesinas/139\\_blanchetierre.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/tesinas/139_blanchetierre.pdf), Buenos Aires, 2004.

<sup>18</sup> RAMOS SÁNCHEZ J. L. - CUETOS VEGA F., "PROLEC-SE: Evaluación de los procesos lectores", Madrid, Tea, 1999, p. 6.

<sup>19</sup> CUETOS VEGA F. - RODRIGUEZ B. - RUANO E., "PROLEC: Evaluación de los procesos lectores", Madrid, Tea, 2000, p. 7 a 14.

## 2) Procesos léxicos

La identificación de letras es un proceso necesario pero no suficiente, ya que se pueden identificar letras en un texto sin que por ello se entienda lo que se expresa. Así, existen dos procedimientos distintos para llegar al significado de las palabras: uno es a través de la llamada ruta léxica o ruta directa, conectando directamente la forma ortográfica de la palabra con su representación interna. La otra, llamada ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido<sup>20</sup> y utilizando esos sonidos para acceder al significado, tal como sucede en el lenguaje oral. Ambas vías son complementarias y usadas en distinta medida durante la lectura. El único requisito necesario para leer por la ruta visual es haber visto la palabra las suficientes veces como para formar su representación interna. En cuanto a la ruta fonológica, el principal requisito es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema a fonema. Asimismo, el tipo de lector determina el uso de una u otra ruta, ya que los niños que se encuentran en los primeros estadios de la lectura utilizan principalmente la ruta fonológica, hasta lograr utilizar más la ruta visual. Durante el aprendizaje de la lectura, van atravesando una serie de etapas consecutivas destinadas a desarrollar las dos vías de reconocimiento de palabras. Otro factor que incide en el uso de una u otra ruta, es el método de enseñanza de la lectura<sup>21</sup>: los niños que son enseñados por un método global, utilizan más la ruta directa, en cambio los niños que aprenden con un método fonético, al menos durante los primeros años, tienden a utilizar más la ruta fonológica. En cualquier caso, con el tiempo las diferencias producidas por los métodos terminan igualándose.

## 3) Procesos sintácticos

Si bien las palabras aisladas permiten activar significados almacenados en la memoria, no permiten transmitir mensajes, ya que se hace necesario que éstas se agrupen en una estructura superior como es la oración. Por ello, cuando se lee, además de reconocer las palabras se tiene que averiguar cómo se organizan en la oración. Para ello se dispone de estrategias de procesamiento sintáctico,

<sup>20</sup> Ver el apartado Lectura y Escritura, p. 11.

<sup>21</sup> Ver apartado Métodos pedagógicos en la enseñanza de la lectoescritura, p. 27.

entre ellas las funciones Sujeto-Verbo-Objeto y, el respeto por los signos de puntuación.

#### 4) Procesos semánticos

Este último proceso tiene como misión 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. Sólo cuando la información se ha integrado en la memoria para su uso posterior, se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

Se puede apreciar que en los últimos 20 años se han producido enormes avances científicos en el campo de la lectura, ya que gracias a los aportes de la Psicología Cognitiva, actualmente se conocen con precisión los procedimientos utilizados al leer un texto.

Como se puede apreciar, el acto de leer, implica un proceso psicolingüístico sumamente complejo, caracterizado, entre otras cosas, por ser un continuum de transacciones entre pensamiento y lenguaje cuando a partir de un texto determinado, el lector busca encontrarle un sentido, es decir comprenderlo. Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de ella, depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.<sup>22</sup>

Leer es buscar significado y, el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto.<sup>23</sup> Sin significado no hay lectura.

### **La ESCRITURA**

Al igual que la lectura, la escritura tiene su definición propia y su procedimiento.

La escritura es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables.<sup>24</sup>

Es una forma de expresión del lenguaje y de representación de éste, que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre, signos que varían según las civilizaciones.<sup>25</sup>

<sup>22</sup> FERREIRO Emilia - GOMEZ PALACIOS M. (compiladoras), "Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura", Argentina, Siglo XXI, 1986, p. 18.

<sup>23</sup> FERREIRO Emilia - GOMEZ PALACIOS M. (compiladoras), ob. cit. p. 27.

<sup>24</sup> CONDEMARÍN Mabel - CHADWICK Mariana, ob. cit. p. 3.

La escritura es una adquisición tardía en la historia de la humanidad y más tardía en la ontogénesis que el lenguaje oral, lenguaje que se intenta fijar en fórmulas trasmisibles. La escritura tiene sus propias exigencias, siendo la esencial la transmisibilidad de la expresión gráfica, pictográfica o grafológica.

Para Emilia Ferreiro, la escritura puede ser conceptualizada de dos maneras<sup>26</sup>:

I. *Como un sistema de representación.*

La construcción de cualquier sistema de representación involucra un proceso de diferenciación de los elementos y relaciones reconocidas en el objeto a ser representado y, una selección de aquellos elementos y relaciones que serán retenidos en la representación. Así concebida, el aprendizaje de la escritura se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.

II. *Como un código de transcripción.*

Si la escritura se concibe como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva de las modalidades involucradas (visual y auditiva) y, su aprendizaje se considera cómo una técnica, en el cual se centra la atención en la calidad del trazado, la orientación, la distribución en la hoja, reconocimientos de letras, etc.

Aprender a escribir supone a la vez, apropiarse de un sistema notacional (formas gráficas que se utilizan para registrar y transmitir información) y del lenguaje escrito.

La escritura, como se señaló, involucra la utilización de un código, es decir, un sistema de símbolos que representan experiencias y que puede ser utilizado por dos o más personas para transmitir y recibir mensajes. La persona que escribe, codifica sus pensamientos a través de símbolos y, el lector los decodifica en función de sus esquemas y códigos personales.<sup>27</sup>

<sup>25</sup> KOPITOWSKI Ada – ITKIN Silvia, "Trastornos de la escritura. Aspectos grafomotores. Entrevista a Marguerite Auzias", en: *Novedades Educativas*, (2002), n°133, p. 20.

<sup>26</sup> FERREIRO Emilia, "Proceso de Alfabetización. La alfabetización en proceso", Buenos Aires Bibliotecas Universitarias, 1986, p. 11-12.

<sup>27</sup> CONDEMARÍN Mabel – CHADWICK Mariana, ob. cit., p. 4.

La escritura es praxis y lenguaje. Sólo es posible a partir de un cierto nivel de organización de la motricidad, de la maduración general del sistema nervioso, de una fina coordinación de los movimientos y, de una posible actividad de éstos en todas las direcciones del espacio.

El aprendizaje de la escritura es un proceso evolutivo que se desarrolla gradualmente. Los niños no están preparados para la escritura en forma homogénea cuando entran a primer año, tampoco progresan todos a un mismo ritmo en su aprendizaje. Por lo tanto, es necesario adaptar su enseñanza a las diferencias individuales.

La escritura como actividad convencional y codificada es una destreza adquirida que se desarrolla a través de actividades específicas que conducen hacia el ideal caligráfico propuesto por la escuela. En el desarrollo del grafismo se distinguen tres etapas<sup>28</sup>:

1. Precaligráfica: la escritura evidencia rasgos de inmadurez, falta de dominio y regularidad en el acto gráfico. Se extiende aproximadamente entre los 6 ó 7 años y, los 8 ó 9 años.

2. Caligráfica infantil: existe un dominio de la motricidad fina. La escritura se regulariza y se corresponde con el ideal caligráfico escolar. Esta etapa se extiende hasta los 12 años aproximadamente.

3. Postcaligráfica: en esta etapa, a partir de los 12 años, el equilibrio de la escritura se pone en duda y, se observa una tendencia a realizar una caligrafía personalizada. La exigencia de rapidez cobra un rol importante.

## RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

La compleja relación entre la teoría y la práctica en la formación docente requiere ser analizada desde múltiples dimensiones vinculadas entre sí<sup>29</sup>.

En primer lugar, una mirada *institucional*, en tanto refiere a la fragmentación o vinculación entre las instituciones formadoras de docentes y las escuelas. A veces, se concibe a las primeras como el lugar de la teoría, de la

<sup>28</sup> CONDEMARÍN Mabel – CHADWICK Mariana, ob. cit., p. 4 a 6.

<sup>29</sup> MACCHIAROLA V. – NICOLETTI S. – VOGLIOTTI A., "La relación teoría y práctica en la formación docente", en: *Novedades Educativas*, Año 12, n° 110, Buenos Aires, 2000, p.69.

reflexión y el aprendizaje y a las segundas como el lugar de la acción, de la aplicación práctica y del trabajo. Desde una perspectiva alternativa, se las entiende como instituciones articuladas dinámicamente para configurar un mismo y continuo proceso de formación profesional.

En segundo lugar, una mirada *epistemológica*, ya que esta relación asume diferentes características desde enfoques positivistas, interpretativos o críticos del conocimiento. Desde un enfoque positivista, la teoría mantiene una relación prescriptiva o normativa con la práctica y se valora en función de su aplicabilidad. Desde una perspectiva simbólico-interpretativa, la teoría incide sobre la práctica por vías de la comprensión y reflexión de los actores, proporcionándoles juicios, razones o argumentos que los ayuden a justificar sus decisiones prácticas. Para las teorías críticas, esta relación se sintetiza en la noción de praxis que alude a que teoría y práctica se constituyen y reconstruyen mutuamente, en la interacción social.

Finalmente, una mirada *curricular*, cuando estas perspectivas epistemológicas se concretan en un formato o gramática curricular particular. Así, una concepción positivista se plasma en una lógica deductivo-aplicacionista del currículo; los enfoques interpretativos y críticos, en cambio, se expresan en una lógica dialéctica que se centra en la problematización y objetivación de las experiencias a través de momentos interactivos de análisis teórico y síntesis práctica.

Como puede observarse, la relación aludida encierra múltiples problemáticas.

Por su parte, la *práctica* docente constituye una compleja trama de tareas y relaciones sociales que se producen en un ámbito y en un tiempo institucional. Su función específica la constituye el acto de enseñar y su correlato y, el aprender como determinante.

La práctica contribuye a producir conocimientos, legitimando una concepción del mundo y de acción sobre él. Es una fuente de problemas, de interrogantes para construir propuestas de interpretación y es fuente de acción, conocimiento necesario para confrontar los supuestos con la realidad. Las

teorías sirven, desde este sentido, como herramientas para leer y cuestionar dicha práctica.<sup>30</sup>

Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Son las prácticas, más que los métodos en sí, las que tienen efectos más perdurables a largo plazo.<sup>31</sup>

En lo que respecta al *método*, desde su propia definición epistemológica, la palabra hace referencia a un camino hacia el conocimiento, es decir, en tanto ordenamiento de las operaciones intelectuales del sujeto según las características de un plan de acción que lo guía en la consecución de un fin propuesto. En este sentido, debe entenderse que *método* y *proceso* constituyen conceptos que se implican y suponen mutuamente en la perspectiva del aprendizaje, ya que el proceso, en tanto sucesión de operaciones sistemáticamente construidas, se corresponde con las reglas de funcionamiento, que resultan de la admisión de un orden externo al sujeto que orienta su propio camino interior hacia el conocimiento.<sup>32</sup>

Desde aquí, la propuesta didáctica o práctica docente que ordena el trabajo en el aula, explicita entonces, las partes que constituyen las fases que componen el proceso de intelección del objeto propio de conocimiento. Sin embargo, no se programa al alumno, sino que se le brinda el ordenamiento del método que caracterizará la elaboración del aprendizaje, ejerciendo la función sintáctica de concertar, para facilitar, los procesos psicológicos del conocer con los métodos propios que caracterizan a cada disciplina.<sup>33</sup>

En un intento de síntesis de lo planteado podemos decir que, la Didáctica es una disciplina teórica-interpretativa-normativa, generadora de criterios de acción pedagógica que necesita del aporte de otras disciplinas sobre lo educativo y de una finalidad educativa que la vincula con lo ideológico, con lo valorativo, que la ubica en la esfera del conocer-valorar. La Didáctica se

<sup>30</sup> KALMAN Judith, ob. cit. p. 40.

<sup>31</sup> FERREIRO Emilia, ob. cit. p. 17.

<sup>32</sup> BRUERA Ricardo, "La didáctica como ciencia cognitiva", Argentina, Ediciones CEDIE, 2000, p. 129.

<sup>33</sup> Ibid. p. 131.

<sup>34</sup> SCHWARTZ Gladis, "Crisis en el saber didáctico: motivos y posibilidades de superación", en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/contexto.htm>, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.

- Dimensiones de la práctica educativa
  - La tríada didáctica en el contexto institucional.
  - La transposición didáctica.
  - Concepciones de enseñanza y rol docente.
  - Relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- Psicología y Cultura en la Educación

- *Contenidos*

- Conocimiento y Sujeto que Aprende
  - Aportes de la Psicología General y Educacional.
  - Teorías conductuales, constructivistas, cognitivas, psicodinámicas, otras.
- Aprendizaje y pensamiento
  - Teorías sobre el aprendizaje.
    - ✓ Teorías sobre el pensamiento humano y la formación de conceptos.
    - ✓ Procesos psicológicos y procesamiento de información.
    - ✓ Procesos cognitivos, naturaleza, diferenciación y modificabilidad.

- Lengua y Literatura y su Enseñanza I

- *Contenidos*

- Lengua escrita: origen y evolución. La lengua escrita como sistema de representación y comunicación. Características y funciones de la lengua escrita.
- La lectura. Modelos ascendentes y descendentes. Modelos mixtos. Propósitos de la lectura. Estrategias de lectura -anticipación, hipótesis, verificación de indicios
- Enfoque comunicativo de la enseñanza de la escritura.

### Segundo año

- Lengua y Literatura y su Enseñanza II

- *Contenidos*

- La escritura. Sistema de representación. Niveles de conceptualización del sistema de escritura.

### Tercer año

- Lengua y Literatura y su Enseñanza

- *Contenidos*

- Didáctica teoría-práctica, reflexión- acción.
- Teorías del aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita.

## MARCO LEGAL

### Caracterización de Primer Ciclo

Argumentaciones de carácter político, organizativo y administrativo y, consideraciones socio-educativas, psicoevolutivas y pedagógicas señalan la conveniencia de adoptar una organización del nivel en tres ciclos. En lo que respecta al PRIMER CICLO, se acuerda como objetivo principal centrarse en la alfabetización y la adquisición de operaciones numéricas básicas.

### La Lengua en la Educación General Básica

La Ley Federal de Educación señala como uno de los objetivos prioritarios de la EGB, lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados significativos, entre los cuales se destaca especialmente la comunicación verbal y escrita.<sup>38</sup>

Le corresponde a la escuela desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral y enseñar y consolidar el lenguaje escrito, como medio de acceso y elaboración de saberes y conocimientos formalizados.

El individuo no alfabetizado, el que no posee el dominio de la lengua materna, tendrá menos oportunidades de interactuar en la sociedad de la que forma parte, no podrá acceder a los saberes básicos que forman parte del patrimonio cultural local y universal.

### Fundamentación y Propósitos del área

Todo hecho educativo conlleva necesariamente una acción ideológica, es decir, una concepción del mundo, de la enseñanza y una intención explícita o implícita.<sup>39</sup>

Durante mucho tiempo la sociedad reclamó a la escuela que los alumnos aprendan a leer y escribir. Hoy, los contenidos se complejizaron y profundizaron. Se hace necesario que cada institución satisfaga las necesidades de aprender y crear y, que forme personas capaces de discernir con espíritu

<sup>38</sup> MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, "Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica", República Argentina, Segunda Edición, 1995, p. 25.

<sup>39</sup> DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, "Documentos Curriculares 1", Buenos Aires, Dirección de Impresiones del Estado y Boletín Oficial, 1996, p.1.

crítico. La sociedad actual reclama a la escuela la formación de competencias comunicativas que abarcan tanto la lengua oral como escrita.

### **Fundamentación epistemológica de la Lengua**

El lenguaje es un instrumento de comunicación y, junto con la Lengua es un objeto de estudio. El primero es una expresión del pensamiento humano y, la segunda una estructura organizada sistemáticamente, es decir, un código que permite comunicar pensamientos. La Lengua ya no es un objeto de reflexión teórico, sino que se trata de una realización producto de un uso concreto.<sup>40</sup>

### **Fundamentación didáctica del área**

El eje de trabajo es el texto en sus distintas manifestaciones. Ello implica partir del uso del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. Es decir, se trata de descubrir y analizar la efectividad de las normas que rigen ese uso, para hacer más eficaz la comunicación y volver al uso con la posibilidad de resignificarlo.

Esta consecuencia, permite partir de lo concreto hacia niveles de abstracción, intentando que los chicos aprendan a expresarse oralmente o por escrito a través de una real producción textual y, no por medio de la memorización de reglas y paradigmas.

Por lo tanto, la meta esencial del área es lograr que los alumnos adquieran COMPETENCIA COMUNICATIVA.

### **Los cuatro ejes estructurantes: LEER-ESCRIBIR-HABLAR-ESCUCHAR**

Estos ejes se proponen como ejes problemáticos, son los encargados de organizar los contenidos y obligan a una modificación de las situaciones de transposición escolar. Actúan a la vez como categorías de análisis conceptual y pivotes de la acción didáctica.

La lectura, escritura, oralidad y escucha son formas de circulación social de los distintos tipos de discursos y, son competencias que la sociedad demanda a la escuela, sobre todo la instrucción formal de las dos primeras.

### **Organización de los Contenidos Básicos Comunes de Lengua**

#### **Lengua Escrita**

<sup>40</sup> DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Documentos Curriculares 1, Buenos Aires, Dirección de Impresiones del Estado y Boletín Oficial, 1996, p.2.

La adquisición de la lengua escrita permite a las personas expandir su ámbito de proyección, porque amplía el circuito de su comunicación inmediata. Constituye un componente fundamental de su desarrollo personal y social. La lengua escrita es la puerta de acceso a saberes y conocimientos formalizados.

La lectura y la escritura son dos prácticas complementarias e íntimamente relacionadas y no pueden dissociarse. Se requiere un dominio de ambas, que posibilite leer y escribir textos pertenecientes a una gran variedad de discursos.

### **Lectura**

Desde su inicio en Primer Ciclo, la lectura supone una apropiación activa de significado a través de la manipulación de textos completos, coherentes, bien conectados y relacionados con un contexto comunicativo determinado.

Su aprendizaje requiere la apropiación del código gráfico lingüístico, que exige el reconocimiento de distintas unidades como el texto, el párrafo, la oración, la palabra, la sílaba y la letra. El reconocimiento de la palabra en el texto y de la letra en la palabra.

La escuela debe formar lectoras y lectores competentes, críticos y autónomos, que puedan producir textos escritos coherentes, a través de la internalización de modelos textuales a partir de la lectura. Que experimenten el placer de leer e incorporen la lectura a sus actividades cotidianas. Se trata de rescatar su función social y de desarrollar las operaciones mentales que la comprensión lectora exige, utilizando procesos de inferencia, valoración y crítica y, a través de ella desarrollar el repertorio léxico, aumentando el vocabulario de los niños y niñas.

Los contenidos acerca de la *lectura* en primer ciclo son:

#### Comunicación Escrita: leer-escribir<sup>41</sup>

- Estrategias lingüísticas de lectura.
- Concepto de texto, párrafo, oración. Construcción, palabra, sílaba, letra.
- El reconocimiento de las unidades de la lengua escrita, palabras y frases, significado de las palabras según el texto y el contexto.

<sup>41</sup> Documentos Curriculares EGB, en: <http://abc.gov.ar/Docentes/DisenioCurricular/default.cfm>

- La descripción según parámetros: forma, tamaño, color, características, procesos y ubicación.
- La exposición breve sobre temas de estudio: jerarquización de la información.
- Unidades de la lengua escrita: texto, oración, palabra, letra.
- Sistema alfabético. Tipos de letras: mayúscula y minúscula, cursiva e imprenta.

## MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA

Los diferentes métodos que se usan para enseñar a leer y escribir en la escuela a principios del siglo XXI generan polémicas de casi imposible síntesis.<sup>43</sup>

Tradicionalmente, desde una perspectiva pedagógica, el aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteado como una cuestión de métodos. La preocupación de los educadores, orientada hacia la búsqueda del más eficaz entre ellos, originó la distinción de dos tipos fundamentales: *los métodos sintéticos y los métodos analíticos*<sup>44</sup>. A esta importante división se suman los llamados *métodos mixtos*, que comparten características de los anteriores y suponen una comunicación bidireccional entre niveles, es decir, de abajo-arriba y de arriba-abajo, sobre una postura ecléctica.

### Métodos sintéticos

#### Origen

Hacia 1803 apareció en una revista de pedagogía alemana, un artículo del Dr. Enrique Stephani que produjo una verdadera revolución, propiciando como punto de partida para la enseñanza el sonido de la letra, para luego pasar al

<sup>43</sup> VILLANUEVA Guillermo, "En educación ¿todo tiempo pasado fue mejor? Entrevista Emilia Ferreiro", Diario Río Negro On Line, en: <http://www.rionegro.com.ar/arch200408/29/v29j05.php>, (Domingo 29 de agosto de 2004).

<sup>44</sup> Clasificación General propuesta por J. Guillaume hacia fines del siglo pasado, en artículo "Lectura" en el *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Editorial Hachette, Paris, 1911.

signo y, por último al nombre de la letra, aplicando en la lectura de este último solamente el sonido.<sup>45</sup>

Luego, se extendió a los Estados Unidos, de allí a Colombia, México y, luego a Chile hacia 1884. Llegó a Francia hacia 1890 y tuvo también éxito en Austria y Suiza.

### **El método**

Los llamados *métodos de marcha sintética o ascendentes unidireccionales (bottom up)*, parten del estudio de los elementos más simples para llegar a estructuras más complejas, es decir, de unidades menores a la palabra. Insisten en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Según este método, se trata de establecer la correspondencia a partir de los elementos mínimos, en un proceso que consiste en ir de la parte al todo. Dando así importancia a una pronunciación correcta poniendo ejercicios de repetición y refuerzo, ya que primero se ocupa de la lectura y su descifrado. Los elementos mínimos de lo escrito son las letras. Se enseña a pronunciarlas, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente. 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 u oración. Así, vemos que este método tiene diferentes fases:

- Discriminación / identificación de sonidos. Vocales / consonantes.
- Combinación de letras = sílabas.
- Identificación de palabras formadas por unión de sílabas.
- Lectura oral de frases formadas a partir de las palabras.

Este método distingue, a su vez, algunas variantes:

#### 1. Alfabético, de la letra literal o grafemática:

*"Aprendemos ante todo los nombres de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones y después de esto sus palabras y sus propiedades".*

<sup>45</sup> BRASLAVSKY Berta, "La querrela de los métodos de la enseñanza de la lectura", Buenos Aires, Kapelusz, 1962, p. 35.

Según este procedimiento, se identifican y reconocen las letras a través de su nombre, aisladas de su valor fonético, para luego combinarlas. Como su nombre lo indica enseña en base al abecedario porque primero parte de las letras y no de los sonidos, es decir, enseña el nombre de las letras: ele, eme, ese, jota, pe, etc., y por eso, para traducir la visión de las letras que componen una palabra al sonido de la palabra, cuenta con el recurso del *deletreo* y las *mnemotécnicas*.

Estos procedimientos se pusieron en práctica en el Río de la Plata durante la época colonial.<sup>46</sup> Hacia fines del siglo XVII y comienzos del XVIII, se aconsejó abandonar definitivamente este tipo de enseñanza de las letras. <sup>47</sup>

En realidad este procedimiento dista enormemente de ser un método, sino que consistió en tentativas cuyo resultado fue solamente un proto-método, ya que no tuvo relación alguna con las necesidades psicológicas de los niños ni con condiciones didácticas. El tener que nombrar las letras es muy dificultoso, añadiendo un elemento distorsionador al proceso de lectura. Para leer la palabra "casa" tendría que pronunciarse "ce-a-ese-a". Además el aprendizaje del nombre de las letras tampoco facilita la lectura al no concordar siempre su sonido. Por ejemplo la letra c (ce) a veces tiene el sonido de la k (casa). Este método tiene muchos inconvenientes, se trata de una práctica compleja porque pareciera distanciarnos del valor significativo de la lengua escrita y más aún, de su significado.

## 2. Fónico o fonético:

A comienzos del siglo XIX, comienza a considerarse que el "sonido" es un buen punto de partida para la enseñanza de la lectura. De esta manera, diferenciando el fonema de la letra se superaba el deletreo a través del método alfabético.

En este caso se enseña a leer considerando el sonido de cada letra en su sentido fónico. Se parte de lo oral. La unidad mínima del habla es el fonema. El proceso, entonces, consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica. A diferencia del alfabético parte del sonido para después

<sup>46</sup> BRASLAVSKY Berta, ob. cit. p. 30.

<sup>47</sup> BRASLAVSKY Berta, ob. cit. p. 29.

enseñar el signo y finalizar con el nombre de la letra. Como el acento está puesto en el análisis auditivo (letra-sonido), este procedimiento tienen en cuenta ciertas cuestiones:

- a) la pronunciación debe ser correcta, para evitar confusiones entre fonemas.
- b) las grafías de forma próxima se deben presentar de manera separada, para evitar confusiones visuales entre ellas.
- c) se enseña un par de fonema-grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación esté bien fijada.

Se observa que lo primero es el aprendizaje de la mecánica de la lectura, es decir, el descifrado del texto, para luego alcanzar una lectura inteligente y comprensiva de lo leído y, culminar con una lectura expresiva, en la que se incorpora la entonación.

Se deduce que este método resulta más eficaz cuanto más acorde sea el sistema de escritura con los principios alfabéticos, es decir, cuanto más perfecta sea la correspondencia sonido-letra. No obstante, como ningún sistema de escritura posee total coincidencia entre escritura y habla, se inicia la enseñanza con casos de ortografía regular, con palabras donde la grafía coincida con la pronunciación.

Este, a su vez, presenta algunas variedades:

2.1. Onomatopéyico: imitando sonidos o ruidos (mugidos, chirridos y graznidos). Por ejemplo: la letra s se asocia con el gesto y el sonido de imponer silencio: sssssssssss. La r se asocia al ruido que hace el motor de una moto. Esto, favorece la participación del alumno, que aprende rápidamente el reconocimiento de las grafías y su traducción fonética pero, no desarrolla la capacidad de comprensión. Al ser un método mecánico el alumno muchas veces pierde interés por la lectura.

2.2. Método de la palabra clave: Este método permite que el niño oriente su atención hacia el sonido de determinada letra. Cada letra se acompaña de un dibujo. La primera letra del nombre del dibujo debe comenzar por la letra que se quiere enseñar. Se lee la palabra prestando atención al sonido inicial. La letra inicial se puede escribir de distinto color.

2.3. Método de vocalización: No se debe nombrar a la letra. Cada consonante es designada con una palabra que indique su sonido. Por ejemplo: la letra s se llama silvador, la f soplador, etc. Para pronunciar la palabra sofá, se dirá al alumno que silbe la o y sople la a.

3. Silábico o psicofonético:

"Se me debe leche"- "si mi dibi lichi"- "so mo dobo locho"

En este método se emplean como unidades clave las sílabas que, después se combinan y se convierten en palabras y frases. Las consonantes se aprenden unidas a las vocales.

Este método surgió con el fin de superar las dificultades que causaba la emisión del sonido de las consonantes, es decir, la inexactitud de la pronunciación de las consonantes aisladas.

Se elaboran cartillas para la ejercitación mecánica en el reconocimiento y pronunciación de las sílabas. Después de enseñar así las primeras sílabas, se elaboran frases y palabras. Comúnmente se enseñan primero las vocales con ayuda de ilustraciones y palabras. Después se hacen ejercicios para componer cada vocal con las diversas consonantes, por un procedimiento análogo al anterior. Las ilustraciones suelen suprimirse cuando las palabras se independizan como material de lectura.

Actualmente, este método recibe el nombre de *psicofonético*, ya que las sílabas se enseñan comparando palabras, es decir, confrontando estructuras silábicas con otras ya aprendidas. Estas estructuras se presentan gradualmente según un orden sistemático.

Esta técnica tiene variaciones:

3.1. Método silábico mecánico: Las sílabas se aprenden mediante la repetición de su pronunciación. Se presenta cada consonante con todas las vocales en forma directa y bilateral. Después se introducen las sílabas inversas, luego las mixtas y finalmente las sílabas de más de dos consonantes. Una vez que se dominan todas las sílabas se forman palabras de dos, tres y más sílabas en orden creciente de dificultad. Por ejemplo: ma-me-mi-mo-mu/la-le-li-lo-lu.

3.2. Método de sílabas-palabra: Las sílabas base son palabras monosílabas acompañadas del dibujo. Después se pasa a palabras bisílabas y se complejiza.

3.3. Método de sílaba -palabra clave: Se parte de una palabra que va acompañada del dibujo. Se presta atención a la primera consonante combinada con la vocal. Después se combina esa consonante con el resto de las vocales. Se repite el proceso con la segunda consonante de la palabra. Una vez conocido todo esto se juntan las sílabas para formar palabras. El proceso sigue con una segunda palabra y así sucesivamente hasta conocer todos los grafemas y fonogramas del idioma.

3.4. Método de sílaba -palabra univocálica: Se comienza enseñando las vocales. Después se presentan varias palabras con el dibujo correspondiente. Cada palabra comienza por una consonante distinta acompañada de la misma vocal. El alumno se debe fijar solamente en la primera sílaba de cada palabra. Una vez que se conocen estas sílabas con la misma vocal se pasa a formar palabras. Cuando ya se conocen las sílabas con una vocal se pasa a otra vocal y finalmente se forman palabras y frases con las sílabas de ambas familias.

#### **Principios básicos**

Todos estos procedimientos implícitamente respondían en su origen y, aún responden, al concepto precientífico del atomismo, para el cual los conocimientos, como todos los hechos de la vida psíquica, comienzan por sensaciones elementales. Poco a poco, se reúnen en la percepción y, luego sin saber de qué modo, vuelven a asociarse en otras zonas superiores de una inteligencia aparentemente preexistente que produce la unidad final de algo que parece reproducir aquello que se trata de conocer.<sup>48</sup>

En efecto, al poner énfasis en las discriminaciones auditivas y visuales y en la correspondencia fonema-grafema, el proceso de aprendizaje de la lectoescritura se considera como una simple asociación entre respuestas sonoras

<sup>48</sup> BRASLAVSKY Berta, ob. cit. p. 42.

y estímulos gráficos. Por lo que se observa, el *método sintético* se vale de la *teoría asociacionista* para fundar sus principios.<sup>49</sup>

El conductismo se basa en los estudios del aprendizaje mediante condicionamiento, considerando innecesario el estudio de los procesos mentales superiores para la comprensión de la conducta humana. Es una teoría que implica que el conocimiento del ser humano se compone solamente de impresiones e ideas y, que consiste en una conducta pasiva.

Como se observa, el núcleo central del *conductismo* está constituido por su concepción *asociacionista* del conocimiento y del aprendizaje. Algunos de sus rasgos fundamentales son:

- el conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporal y causalidad.
- el reduccionismo antimentalista, es decir, la negación de los estados y procesos mentales.
- el principio de correspondencia: la mente, de existir, es sólo una copia de la realidad.
- su anticonstruccionismo.
- su carácter elementalista y atomista: toda conducta es reducible a una serie de asociaciones entre elementos simples, como estímulo-respuesta.
- su ambientalismo: el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente e influye considerablemente en la persona.
- su equipotencialidad: las leyes del aprendizaje son igualmente aplicables a todos los ambientes, especies e individuos.

Para el conductismo el *aprendizaje* es un cambio relativamente permanentemente de la conducta que se logra mediante la práctica y en una interacción recíproca de los individuos y su ambiente y, considera al ser humano como un ser pasivo carente de identidad y de intenciones.

## **Métodos analíticos**

### **Origen**

<sup>49</sup> FERREIRO Emilia –TEBEROSKY Ana, ob. cit., p. 19.

En la historia formal de la pedagogía, aparece como primer antecedente del *método global* el *Orbis sensualium pictus* de Comenio, de 1658, donde presenta la palabra asociada a la representación gráfica de lo que ella significa, para que las palabras puedan aprenderse con rapidez, eliminando el deletreo. Así, aconseja unir el trabajo de la mano a la ejercitación de la vista y el oído.<sup>50</sup>

Esta corriente sigue por Francia, Alemania y Estados Unidos. En nuestro país, más exactamente en el Río de la Plata, se hizo sentir la influencia de Sarmiento por medio de los maestros que contrató. En 1875 apareció la *Anagnosia* de Marcos Sastre donde decía que se debía enseñar sin el alfabeto, sin deletreo, sin cartilla ni silabario. En Montevideo, Pedro José Varela editó carteles donde se unía el dibujo y la palabra, pero no incluía el análisis y síntesis. Este método fue por ello criticado por Berra, quien en Montevideo, creó el método de las *palabras generadoras* que sigue el proceso analítico sintético a partir de la palabra escrita. El famoso libro *El nene* de Andrés Ferreira fue el primero que siguió en nuestro país las cuestiones de Berra<sup>51</sup>.

Hacia fines del siglo XIX y principios del XX, las discusiones giraban en torno a la palabra: palabra sin análisis o palabra con análisis y síntesis.

### **El método**

Los *métodos de marcha analítica, global o descendente (top down)*, parte de unidades lingüísticas complejas para conocer y distinguir los elementos más simples, utilizando el aprendizaje por descubrimiento. Según este procedimiento, la lectura es un acto "global" e "ideo-visual". Lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones y, el análisis de los componentes es una tarea posterior, ya que los aspectos fonológicos surgen por necesidad. Se inicia el proceso de enseñanza a través de unidades significativas para el niño. Fundado en el carácter global de la percepción y de toda la actividad mental, el estímulo presentado es un *elemento global* en contexto, que posee significación en sí mismo. Se parte de operaciones complejas para proceder después al análisis de los elementos que estas operaciones implican, de aquí el proceso requerido sea el de *análisis*. Se presenta al alumno una

<sup>50</sup> BRASLAVSKY Berta, ob. cit. p. 47-48.

<sup>51</sup> BRASLAVSKY Berta, ob. cit. p. 48.

palabra, frase u oración y se lo debe estimular para que llegue a la comprensión de la sílaba y la letra, para finalizar luego, con la recomposición de las letras analizadas en nuevas palabras, frases u oraciones. Se atiende sobre todo a la comprensión del significado y al valor funcional de la lectura.<sup>52</sup>

Este método busca introducir una nueva variable en el aprendizaje de la lecto-escritura: la motivación. Internalizar el proceso de decodificación de todas las letras del alfabeto exige un enorme esfuerzo, por lo tanto, se busca facilitar este proceso a través de diferentes estrategias que van desde colocar ilustraciones como referencias hasta la introducción del juego.

Surge además, la clara necesidad de unir la significación a la enseñanza de la lectura, esto es, no basta que el niño sepa leer sino que además, comprenda qué es lo que está leyendo. En este sentido, el interés por la comprensión actuaría como un motivador de la lectura y la escritura.

Los métodos globales pueden concebirse como el desarrollo de la *vía lexical* de acceso al significado. Esto supone que el esfuerzo principal se dirige (en referencia a los modelos considerados desde la neurofisiología) hacia la creación en el alumno de un vocabulario visual extenso que permita el reconocimiento directo de las palabras y el acceso consiguiente al significado. Desde esta perspectiva, efectivamente, la lectura y el significado están unidos desde el principio.

Dentro de estos métodos globales hay variantes:

1. Método de la palabra: La lectura se enseña partiendo de palabras. El alumno ve la palabra y la pronuncia repitiéndola varias veces después del maestro. El alumno asocia la configuración de la palabra con su pronunciación. Es conveniente que lleve el dibujo del objeto por ella representado. Una vez que se conoce la palabra se descompone en sílabas y letras. Se favorece la lectura comprensiva. Despierta el interés por la lectura. Se aprenden las palabras como un todo. Si no se captan los elementos componentes de cada palabra lo antes

<sup>52</sup> GALLEGO Carlos, "Aproximación histórico-Conceptual a la metodología de enseñanza de la lectura", Valencia, Congreso Mundial de Lectoescritura, 2000, p.2.

posible no se podrán identificar nuevas palabras fácilmente, retrasando así la lectura.

2. Método de la frase u oración: Considera a la frase como la unidad fundamental del lenguaje. Puede ser:

2.1. Método de la frase dirigida: El alumno parte de frases construidas con un único sonido consonántico. Por ejemplo: "mi mamá me mima". El alumno memoriza la frase y procede luego a la lectura y descomposición de las palabras en sílabas y letras. Es difícil encontrar frases que contengan palabras con una única consonante y que puedan ligarse unas con otras en cuanto a su contenido. Favorecen la lectura comprensiva y un buen ritmo de lectura. No se identifican con exactitud las nuevas palabras que no han sido objeto de estudio.

2.2. Método de la frase semidirigida: Se utilizan frases en las que predomina determinada consonante. Por ejemplo: "tu papá fuma en pipa".

3. Método de cuentos: Parte de una serie de oraciones que forman una historieta. Se realiza narración del cuento, diálogo sobre el cuento, dramatización y concentración en el cuento escrito sobre la pizarra. Se identifican las oraciones. El maestro las lee y los alumnos las repiten al mismo tiempo que las escriben. Luego se identifican las palabras y finalmente las sílabas y letras. Es muy interesante sobre todo para el alumno adulto. Facilita la comprensión de lo leído. En general, el alumno tiende más al reconocimiento de la sucesión de acontecimientos que al reconocimiento de las frases.

4. Palabra generadora: "Mi mamá me ama"- "Mi mamá me mima". Este método presenta una palabra ilustrada que el docente lee en voz alta para que los alumnos puedan repetir su lectura. La palabra, luego se divide en sílabas que a su vez se utilizan para construir nuevas palabras. A medida que se van incorporando nuevas palabras, aparecen nuevas letras y luego se van generando nuevas palabras. El método de la palabra generadora postula que el aprendizaje de la lectura debe partir de las palabras enteras, completas y por iniciativa del niño y, este analizará la palabra. Sin embargo, en general, es el docente quien lo hace y el niño solo repite palabras y oraciones. Se plantean unas palabras comprensibles al niño como base del aprendizaje posterior.

- Percepción global y representación gráfica de la palabra.
- Lectura de la palabra generadora.
- Descomposición de la palabra en sílabas.
- Descomposición el letras.
- Recomposición de la palabra.
- Combinación de las sílabas para formar nuevas palabras.
- Agrupación de las palabras en frases y oraciones.

Este procedimiento tiene gran difusión. Es un método mixto, analítico-sintético que mediante una selección de palabras graduadas en dificultad que el alumno analiza y luego sintetiza, llega al mecanismo de la lectura. Con él se lee y se escribe a la vez. La lectura se enseña presentado palabras que el alumno lee como un todo. El dibujo hace que el alumno asocie la palabra con el significado de la misma, facilitando de esta forma su pronunciación. Consiste en seleccionar una serie de palabras de uso frecuente en la comunidad a la que va dirigida la alfabetización que contengan todos los fonemas, grafemas y fonogramas del idioma. Se deben presentar las palabras en orden creciente de dificultad: sílabas directas, sílabas inversas, sílabas con consonante más diptongo, sílabas trabadas y vocal, trabadas y diptongo y finalmente trabadas con diptongo y consonante.

### **Principios básicos**

Los comienzos del método global se remontan a la mitad del siglo XVII. En medio de discusiones, durante esa época se heredan las siguientes premisas:

- 1) la necesidad de introducir la motivación, el "interés", que reemplace al esfuerzo penoso de los niños ante el deletreo, introduciendo ilustraciones, juegos, cuentos con apoyo de dibujos o ilustraciones con combinaciones de frases.
- 2) la necesidad de respetar la "marcha natural" partiendo de las formas del lenguaje que, igual que en el origen del lenguaje hablado, tienen significación, es decir, partiendo de la palabra o la frase.
- 3) la necesidad de unir el concepto, la significación, a la enseñanza de la lectura.

- 4) la necesidad de tomar como punto de partida una "totalidad" (palabra o frase).
- 5) cierta divergencia acerca de la necesidad de analizar o no esas totalidades.
- 6) el predominio de la percepción visual y el desconocimiento de la participación que en el aprendizaje de la lectura tienen la percepción auditiva, lo que conduce a una fuerte aversión por el método fonético.

Por lo tanto, los principios más generales de este método se refieren al *interés* y la actividad *espontánea* del niño. Rechaza el manejo de símbolos abstractos, vacíos de sentido y, propone que la visión de los símbolos se transforme de un modo inmediato en representación de ideas, ya que sólo la representación concreta de las ideas mediante las cosas o las figuras podría despertar el interés que no despierta una letra muerta ni el lenguaje por sí solo.

Dentro de sus principios fundamentales figuran:

- a) *La globalización*: Se trata del método de las *totalidades*, que enseña a leer "de repente" frases enteras tras la captación de la palabra entera. Según los seguidores del método, la percepción del niño se caracteriza por la *visión de conjunto*, llamada *globalización*. Así, la lectura es una aplicación en el orden perceptivo-visual de la actividad globalizadora. Se debe emplear desde un principio material semántico y desarrollar una actitud reflexiva en los niños.
- b) *La lectura como proceso puramente visual*: La lectura, según este método, no tiene relación alguna con el oído, por el contrario, necesita de dos funciones distintas: la función visual y la función motriz del lenguaje. Asimismo, el sentido de la vista se desarrolla antes que el sentido del oído y ofrece mayores y más precisas nociones. Por esto, la lectura debe ser silenciosa, con el fin de evitar las imperfecciones del oído.
- c) *La lectura ideo-visual o lectura mental o lectura de ideas*: se trata de una lectura de ideas y no de signos gráficos, es decir, es de una *visión de ideas*. En la práctica se debe comenzar por la *significación* y, no se debe llamar nunca la atención sobre el *mecanismo* de la lectura.
- d) *El método natural*: Se llama también así porque imita al que espontáneamente se aplica en la adquisición del lenguaje hablado. Todas sus condiciones son

naturales: la *globalización* como procedimiento natural de la inteligencia en el acto del conocimiento; el empleo de la *vista*, porque es anterior y superior al oído en el desarrollo natural del niño; la *lectura de ideas* o captación de significaciones, porque el niño llega a las cosas, a lo que es natural, trasponiendo el lenguaje que es artificial. Además, respeta la espontaneidad en el aprendizaje. Se trata de estimular, por medio de procedimientos funcionales, su adquisición natural.

La corriente llamada "Nueva Educación" ofrece a este método la base de sustentación. Insiste en la necesidad de que el niño aprenda jugando en el santuario sagrado de su originalidad psíquica que no tiene parecido alguno con la psicología del adulto y que no tolera su intervención.<sup>53</sup>

#### DIFERENCIAS entre ambos

Se observan reales diferencias entre ambos métodos, sobre todo, con respecto al tipo de *estrategia perceptiva* puesta en juego: **auditiva** para uno y, **visual** para otro. Asimismo, ambos procedimientos se apoyan en concepciones diferentes del funcionamiento psicológico del sujeto y en diferentes teorías del aprendizaje como se pudo observar.

Al analizarlos se descubren las críticas realizadas a los maestros de la *pedagogía tradicional* y los de la "Nueva Educación". A los primeros se les reprocha su interpretación del aprendizaje como un proceso de transmisión puramente verbal de los conocimientos, de acuerdo con los presumibles intereses intelectuales, e inmovilizan al alumno. A los otros, que sólo practiquen una pedagogía ocasional y consideren que el conocimiento solo puede realizarse como un proceso interno y autónomo, renunciando al conocimiento que solamente puede adquirirse mediante la intervención activa del educador que transmite una experiencia teórica y práctica elaborada a través de toda la historia humana.<sup>54</sup>

A continuación se presenta un cuadro comparativo entre ambas metodologías extraído de un apunte que resume la ponencia del Prof. Carlos

<sup>53</sup> BRASLAVSKY Berta, ob. cit. p. 80.

<sup>54</sup> BRASLAVSKY Berta, ob. cit. p. 102.

Gallego, titular de la cátedra de Psicología Básica de la Universidad Complutense de Madrid, durante la realización del Congreso Mundial de Lectoescritura, celebrado en Valencia en el año 2000<sup>55</sup>:

METODOLOGÍA SINTÉTICA ASCENDENTE	METODOLOGÍA ANALÍTICA DESCENDENTE
* Alfabéticos, fónicos, silábicos.	* Global-de la palabra-de la frase-palabra gen.
* Seriales de abajo-arriba o ascendentes.	* Seriales de arriba-abajo o descendentes.
* De las unidades simples a las complejas.	* De las unidades complejas a las simples.
* Decodificación significativa, relaciones grafema-fonema.	* Comprensión del significado, percepción global.
* Función auditiva.	* Función visual.
* Proceso.	* Carácter natural aprendizaje espontáneo.
* Tradicionales, pasivos, conservadores.	* Partidarios de la "Nueva Escuela".
* Mecanicistas, asociativos.	* Descubrimiento y globalización.

### Psicogénesis del Lenguaje

Desde principios de los años 90, una concepción constructivista, que parte de los conocimientos de los niños, se empezó a expandir en las aulas de los primeros grados. Este enfoque, entendido como marco de referencia teórico que sustenta y permite comprender cualquier proceso de adquisición de los conocimientos, se ha visto enriquecido en los últimos años con el diseño de una didáctica específica la que ha sido aplicada con éxito y asumida a nivel nacional y, en otros tantos países, como Chile, México y Brasil.

Específicamente, la aplicación de la *Psicogénesis* al campo del Lenguaje, desarrollada en nuestro país por las investigaciones de Emilia Ferreiro, plantea una nueva forma de entender el proceso a través del cual el niño se apropia del sistema de escritura y de la lengua escrita, a partir de su desarrollo cognitivo y de la interacción con el mundo de los textos.

Atraverse a centrar la mirada en el niño favoreció comenzar a develar cuándo los niños inician su aprendizaje de la lectura y la escritura y, de qué

<sup>55</sup> GALLEGO Carlos, ob. cit., p. 2.

manera y cuál es el recorrido de ese proceso, más allá del método pedagógico que se aplique<sup>56</sup>.

La concepción de aprendizaje inherente a la Psicología Genética, supone que hay procesos de aprendizaje que no dependen de los métodos. El método puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto.<sup>57</sup>

Emilia Ferreiro, junto a Ana Teberosky se dedicaron a investigar el pensamiento infantil acerca de la lectura y de la escritura. Para ello se situaron en una perspectiva genética, evolutiva, apoyada en la teoría general de los procesos de adquisición de conocimiento de Jean Piaget, considerando, además, lo que se sabe sobre el pensamiento infantil y los aportes de la psicología de la educación, la lingüística y la psicolingüística. En su exploración, descubrieron el proceso a través del cual, los niños construyen su propio sistema de escritura y de lectura. Ese proceso es universal en lo que se refiere a escrituras alfabéticas como las nuestras. La clave de la investigación es el descubrimiento de que los niños tienen, desde edad muy temprana, diferentes hipótesis sobre qué es y cómo se hace la escritura y que dichas hipótesis se presentan en forma secuenciada y sistemática en todos los niños. El paso de una hipótesis a la siguiente se da a partir de los conflictos que se producen en el pequeño, entre su forma de entender el fenómeno y nuevas informaciones que recibe de sus compañeros, de los textos reales con los que interactúa y del propio docente.

Como afirma Ferreiro en su libro: "...es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea y, de resolver los interrogantes que éste le plantea. No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita... es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo"<sup>58</sup>.

Según esta perspectiva, el mundo que rodea al niño es, también, un mundo gráfico. Ven objetos reales y, además, representaciones y signos

<sup>56</sup> Ver apartado Métodos pedagógicos en la enseñanza de la lectoescritura, p. 27.

<sup>57</sup> FERREIRO Emilia -TEBEROSKY Ana, "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño", Madrid, SIGLO VEINTIUNO EDITORES, Vigésima Edición, 1999, p. 32.

<sup>58</sup> FERREIRO Emilia -TEBEROSKY Ana, ob. cit, p. 28-29.

diversos. La primera diferenciación que establecerán se refiere a distinguir entre los dibujos, por una parte, y otros signos como letras, números y grafías diversas, por otra, como marcas arbitrarias productos de una convención social, organizadas de manera lineal. Los primeros intentos infantiles al escribir producen unos signos que ya no son dibujos, pero tampoco letras convencionales. Son grafías que intentan parecerse a las letras, con mayor o menor fortuna. El niño advertirá que para escribir se requieren unos signos determinados, que no son dibujos ni números. Con este bagaje, ya puede escribir cualquier cosa: es decir, representar mediante signos específicos los nombres de las cosas, de las personas, etc. Se trata de una auténtica escritura, con leyes personales, no comunicable, si no es con ayuda de la oralidad. En estos primeros intentos de escritura, puede que aún no haya percibido la diferenciación que los adultos hacen entre las palabras: escriben el mismo conjunto de signos para cualquier cosa. Una vez que ya saben que para escribir se usan unos signos especiales, se plantea el problema de cómo pueden escribirse distintas cosas. En algunos niños, aparece un momento evolutivo, en el que las escrituras ocupan toda la anchura de la página. O bien por el contrario, basta con poner una sola letra por palabra. Las escrituras de los niños adquieren rápidamente nuevas diferenciaciones: los niños escriben palabras largas y cortas, variando según criterios establecidos. También pueden introducir cambios al escribir distintas palabras, mediante la variación del repertorio de letras utilizadas o introduciendo cambios y diferenciación en cuanto al orden o cantidad de las letras en cada palabra. Tarde o temprano más bien a gran velocidad, en general, los niños van descubriendo que nuestra forma de escribir no se rige por estos principios ideográficos. Esto se engloba en diversas hipótesis que los niños elaboran al construir la lengua escrita: *hipótesis del nombre* (las letras representan el nombre de los objetos), *hipótesis de cantidad mínima* (menos de dos o tres letras no se pueden leer, no dicen nada), *hipótesis de variedad* (centrada en la variedad de letras para poder leer), las que llevan a "inventar" la escritura o *hipótesis silábica*: según la cual cada palabra representa un sonido y, dado que la unidad de sonido que se percibe es la sílaba, cada

sílaba se representa por una letra o una grafía. Casi siempre, eligen, naturalmente, las vocales. A partir de ese momento, pueden escribir cualquier palabra que se le proponga o que quieran escribir. Pronto, sin embargo, descubren que la escritura no debe funcionar así. Por una parte, cuando ven y leen escrituras adultas, las palabras no están escritas de ese modo. Asimismo, el niño tendrá problemas cuando quiera escribir una palabra monosilábica puesto que tendrá que hacerlo con una sola letra y, cuando escriba dos palabras diferentes pero con las mismas vocales en cada sílaba. Estos conflictos lo llevarán a buscar una nueva hipótesis que los resuelva: *la escritura silábico-alfabética*. Cuando se descubre que una sílaba puede escribirse con la vocal o con la consonante, se acaba escribiéndolas a ambas. Por ese camino, se llega a escribir todas las letras que escribimos los adultos para representar una palabra. Sin embargo, aparecen nuevos problemas de escritura: B/V, J/G, H, mayúsculas o minúsculas, la separación de palabras, incluso las tildes como nuevos conflictos a resolver, como nueva problemática referida a la cuestión ortográfica para convertirse en individuos plenamente alfabetizados.

En síntesis, se trata de tres niveles<sup>59</sup>:

1º Nivel:

- ↪ Se diferencia dibujo de escritura
- ↪ Escritura como sustituto de objeto real
- ↪ Se realizan diferenciaciones intrarrelacionales (relaciones entre las marcas dentro de la cadena gráfica)

2º Nivel:

- ↪ Se realizan diferenciaciones interrelacionales (relaciones entre diferentes escrituras)

3º Nivel:

- ↪ Fonetización:
  - Hipótesis silábica
  - Hipótesis silábico-alfabética
  - Hipótesis alfabética

<sup>59</sup> LOPEZ María Esther, "Psicogénesis de la lectoescritura. Mitos y Realidades", Argentina, Estrada, 1993, p. 47.

Al observarse, la didáctica asociada a este enfoque se basa en la estimulación de los alumnos para que escriban y lean según sus propias hipótesis, propiciando conflictos cognitivos, sobre la base de los procesos de construcción de aquellas que permitan resolverlos.

Escritura y lectura son instrumentos, herramientas para acceder y producir lenguaje escrito. Lo específico del lenguaje escrito, sólo se adquiere en contacto con textos de uso social y reflexionando acerca de ellos. Los libros de cuentos, cartas, notas escritas, periódicos y revistas, folletos, carteles, etc. son modelos auténticos acerca de las propiedades del lenguaje escrito.

En referencia específica a las actividades de lectoescritura, los alumnos trabajan en grupos reunidos según niveles de conceptualización. Se trata de facilitar intercambios entre los niños, socializar las preguntas formuladas, destacar opiniones interesantes para avanzar en el conocimiento. Dentro del grupo se puede: copiar, dictar, consultar a otro, corregir producciones propias o ajenas. Se trabaja mediante juegos de letras (Scrabel, Sopa de Ingenio, Bucanero) dramatizaciones (Correo: los niños se mandan cartas), libros, revistas, tijeras, marcadores, plasticota, lápices y hojas para formar álbumes de animales, medios de transporte, donde los alumnos escriben como pueden el nombre de las imágenes, con pequeñas bibliotecas para que los niños lean o infieran a partir de los dibujos o del conocimiento de algunas letras. Por ejemplo, una tarea puede consistir en presentar a los niños una oración, informar acerca del contenido y después indagar qué piensan ellos que dice en cada uno de los fragmentos del texto (palabras). A continuación la docente pide que anticipen qué transformación debe efectuarse para obtener como resultado un enunciado que consta del mismo sujeto pero altera el objeto directo. Luego, pide que escriban la palabra. Si algún niño pregunta por una letra la docente pone tres opciones para que elija. La docente incita la comparación de escrituras.

### **Principios básicos**

El constructivismo es una serie de principios comunes compartidos desde diversas perspectivas como son el Cognitivism, la Psicología Genética, la Psicología del Aprendizaje Significativo y la Escuela Socio-histórica.

Básicamente, consideran que el conocimiento no es una copia del mundo, sino una actividad del sujeto y que la elaboración cognoscitiva involucra la existencia de esquemas previos. A partir de tales principios se pretende luego legitimar o hacer consistentes a las diversas prácticas educativas promovidas. Se trata efectivamente de varias teorías diferentes, que ofrecen líneas de argumentación acerca de cómo se constituyen los conocimientos, atendiendo a su grado de validez.<sup>60</sup>

Según esta corriente, el ser humano adquiere el conocimiento mediante un proceso de construcción individual y subjetiva, de manera que la percepción del mundo está determinada por las propias expectativas. El *aprendizaje* tiene su origen en la acción<sup>61</sup>, con base en una organización mental previa, como interacción permanente entre sujeto y medio. La organización mental está constituida por estructuras y las estructuras por esquemas debidamente relacionados. La estructura cognitiva determina la capacidad mental de la persona. Así, se trata que el alumno aprenda mediante su propia acción y, que la labor del docente consista en crear un contexto favorable para ese aprendizaje.

El modelo tiene su estructura en el proceso de desequilibrio-reordenación-equilibrio, que permite a la persona superarse constantemente. Las estructuras cognitivas del sujeto se irán modificando, logrando cada vez nuevos y mejores niveles de equilibrio.<sup>62</sup>

El maestro guía al alumno en los esfuerzos de aprendizaje, intentando un contraste constante de los paradigmas de su conocimiento, con la finalidad de que surja un desequilibrio, o conflicto cognitivo, que traiga consigo la superación continua del educando, quien procede en su propio modo para formar

<sup>60</sup> CASTORINA José Antonio, "Las versiones del constructivismo ante el conocimiento instituido y las prácticas sociales", Conferencia en la apertura de las X Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación, en: <http://www.unrc.edu.ar>, Universidad de Buenos Aires, CONICET, 2000.

<sup>61</sup> El término acción no es utilizado en la acepción corriente de acción física efectiva, ya que puede tratarse de acciones interiorizadas, que no son observables desde el exterior (como buscar semejanzas y diferencias, comparar, ordenar, buscar regularidades aunque no esté manipulando objetos).

<sup>62</sup> KAUFMAN A. María, "La lectoescritura y la escuela", Buenos Aires, Aula XXI Santillana, 1988 p. 6.

representaciones únicas de contenido.<sup>63</sup> En efecto: a partir del doble juego de la asimilación y la acomodación el niño va estructurando el mundo y construyendo sus propias estructuras de pensamiento.<sup>64</sup>

Los métodos enunciados anteriormente (*Sintéticos y Analíticos*), pese a su variedad, tienen un común denominador: parten del desconocimiento inicial del alumno, esto es, ignoran si el alumno ha avanzado ya por cuenta propia en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky a lo largo de 1970, parecen demostrar que los niños arriban a la escolaridad formal con algún grado de conocimiento respecto del funcionamiento de la lengua escrita, de manera tal que hasta podría especularse que, con el estímulo de una sociedad alfabetizada, el niño puede llegar a descubrir por sí mismo, como es que funciona el lenguaje escrito y adquirir así la capacidad para leer y escribir.

Sus investigaciones realizaron una descripción de las diferentes etapas que los niños van atravesando espontáneamente en el aprendizaje de la lengua escrita. Cada una de estas etapas ya mencionadas, se caracteriza por una hipótesis que el niño construye respecto al funcionamiento de la lengua. Estos supuestos van evolucionando hasta que se alcanza la completa comprensión del funcionamiento de la lengua escrita.

Así, se parte de la concepción de que el niño tiene ideas, hipótesis que han de poner en práctica continuamente en la realidad. Estas autoras señalan tres niveles generales de conceptualización de la lectoescritura: el indiferenciado, diferenciado y nivel de ionetización. En este último nivel se distinguen el silábico, silábico-alfabético y alfabético como subniveles.

El primer nivel se caracteriza por la búsqueda de parámetros distintos entre los dos modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura. Ahora bien, después de que el niño ha repasado trazos descubre que con esos trazos puede dibujar incluso escribir, la única diferencia está en el modo en que se organizan. De este modo es como llegan a conocer y a familiarizarse con las

<sup>63</sup> GOOD Thomas L. - BROPHY Jere, "Psicología Educativa Contemporánea", México, Mc Graw Hill, 1997, p. 165.

<sup>64</sup> KAUFMAN Ana María, ob. cit. p. 5.

características básicas de la escritura y aunque este período es indiferenciado en cuanto a lo que el niño produce porque no tiene la preparación suficiente para descubrir qué criterios serían más adecuados utilizar, al término de este período el niño comienza a imponer condiciones para poder reproducir sus textos. El segundo nivel, que es el diferenciado, se caracteriza por la construcción de los modos de diferenciación entre las formas escritas, porque los niños empiezan a buscar sentido a lo que se escribe y, escriben pues buscan diferencias gráficas que vayan de acuerdo con sus intenciones, ya que en el anterior nivel podía ser todo igual de acuerdo a la intención que buscara el niño. Mientras que el tercer nivel se caracteriza por la fonetización de la escritura, dentro de este se incluye un período silábico que conllevará al alfabético. En primera instancia, en el silábico, los niños van a encontrar una razón objetiva de las letras necesarias para escribir, puesto que el niño construye anteriormente hipótesis diversas. En el silábico-alfabético, que es intermedio, los niños comienzan a probar nuevas hipótesis relacionadas a las anteriores, mezclando sílabas y fonemas. Esto hará que de inmediato se pase al alfabético propiamente dicho, en el cual comprenderá la naturaleza de la escritura, más no aun, dominar la ortografía. Comienzan a entender la relación que hay entre el sonido y la letra. Y, por último, este nivel no será el final del proceso alfabetizador, sino al contrario, será el punto de partida de nuevos procesos más complejos.

Según este método, se aspira a capitalizar los saberes previos de los niños respecto al funcionamiento de la lengua escrita y favorecen aprendizaje por descubrimiento, esto es, fomentar un aprendizaje significativo.

#### **DEFINICIÓN DE APRENDIZAJE**

El *aprendizaje* ha sido definido como el proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia.

Aprendizaje no es lo mismo que pensamiento, aunque estos dos procesos se apoyan de manera mutua. Pensamiento se refiere al uso de habilidades cognoscitivas tales como plantear y responder preguntas, buscar en la memoria,

procesar información o evaluar soluciones potenciales para problemas. El pensamiento puede producir aprendizaje, ya sea cuando las habilidades cognoscitivas son usadas para procesar entradas nuevas o cuando la reflexión sobre experiencias anteriores produce conocimientos internos nuevos.

En resumen, el aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la capacidad de ejecución, adquirida por medio de la experiencia. La experiencia puede implicar interacción abierta con el ambiente externo, pero también puede implicar procesos cognoscitivos cubiertos.

### **Los Enfoques Conductual, Cognoscitivo y Constructivista del Aprendizaje**

Los *teóricos conductistas* se concentran en las conductas abiertas y medibles y buscan descubrir leyes generales que pueden ser usadas para predecir y controlar tales conductas. Localizan la causalidad en acontecimientos externos que dan indicios a la conducta y refuerzan las relaciones estímulo-respuesta. Ven las conductas como determinadas por eventos externos al alumno, por estímulos que producen o dan señales para respuestas y por reforzamiento que mantiene estas relaciones estímulo-respuesta. Los conductistas han desarrollado muchos principios teóricos y técnicas de instrucción diseñadas para inducir el aprendizaje y para el control de la conducta.

El conductismo fue la fuerza dominante en la psicología estadounidense hasta la década de 1960, cuando el campo sufrió lo que ahora se conoce como la revolución cognoscitiva. Las descripciones del aprendizaje como condicionamiento de asociaciones y respuestas por medio de reforzamiento dieron paso a los puntos de vista cognoscitivos que describían al aprendizaje como algo que implicaba la adquisición o reorganización de las estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y almacena la información. Los teóricos cognoscitivos comenzaron a concentrarse en el aprendizaje humano, en especial el aprendizaje significativo de la información y habilidades intelectuales que ocurre en escuelas y es medido a través del lenguaje. Estos primeros *teóricos cognoscitivos*, sostenían que el ingreso de información del

ambiente es activo y lleno de significado en lugar de pasivo y controlado por estímulos discriminativos, que el aprendizaje implica procesamiento cognoscitivo de información en lugar de la simple asociación estímulo-respuesta y que los puntos de conocimiento adquiridos por medio del aprendizaje son "clasificados", "archivados" y se hacen con ellos "índices cruzados" en lugar de ser almacenados de modo aislado entre sí.

Conforme continúa extendiéndose la revolución cognoscitiva, los psicólogos educativos describen de manera creciente al aprendizaje no sólo como la mediación cognoscitiva de la adquisición de conocimiento sino como un proceso constructivo en el cual los aprendices proceden en su propio modo para formar representaciones únicas de contenido. Estas construcciones del aprendiz pueden incluir o no la reconstrucción completa y precisa de lo que intentaron transmitir el profesor o el autor del libro de texto. En ocasiones el aprendizaje está incompleto o distorsionado. Como resultado, cada aprendiz construye una serie única de significados e implicaciones de la misma serie de ideas y las archiva en la memoria como corresponde. En virtud de estos fenómenos, los *constructivistas* creen que los modelos de aprendizaje deben poner énfasis mucho mayor en la propia construcción y organización del conocimiento del aprendiz. Prefieren modelos que conserven un papel para el docente en la guía de los esfuerzos de aprendizaje de los estudiantes pero que pongan un mayor énfasis en la estimulación de los alumnos para que desarrollen su conocimiento actual en sus propias maneras en lugar de moverlos a través de secuencias de objetivos predeterminadas. Se evitan las nociones de imponer conocimiento estructurado por los adultos a los niños y en su lugar hablan de ayudarlos a construir nuevos entendimientos basándose en su conocimiento existente como está representado y estructurado en la actualidad.

- \* Textos elegidos por los docentes y criterios.
- \* Intervenciones ante alumnos con dificultad.

A esta indagación de datos, se suma la obtención de muestras de cuadernos de clase de alumnos de 1º año de EGB, que actúan como ejemplares de lo que se sucede a diario en cada salón. Con respecto a los cuadernos, se solicita sólo aquel que reúna para cada docente entrevistado, las mejores condiciones escolares, es decir, el cuaderno del mejor alumno de la clase.

### **Selección y definición de las variables**

- Variable dependiente: método pedagógico seleccionado para enseñar a leer y escribir.

Método pedagógico: procedimiento para alcanzar algo que se adopta para enseñar o educar. Se incluyen:

➤ **Método sintético**: parte del estudio de los elementos más simples para llegar a estructuras más complejas, es decir, de unidades menores a la palabra. Insisten en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía. Se trata de establecer la correspondencia a partir de los *elementos mínimos*, en un proceso de *síntesis* que consiste en ir de la parte al todo. Los elementos mínimos de lo escrito son las letras. Se enseña a pronunciarlas, estableciendo las reglas de sonorización de la escritura en la lengua correspondiente.

#### **Indicadores:**

- Enseñanza del sonido de la letra.
- Enseñanza de la forma de la letra.
- Enseñanza del nombre de la letra.
- Enseñanza de la sílaba.

➤ **Método analítico**: parte de unidades lingüísticas complejas para conocer y distinguir los elementos más simples, utilizando el aprendizaje por descubrimiento. Lo previo es el reconocimiento global de las palabras u oraciones y, el análisis de los componentes es una tarea posterior. Se inicia el proceso de enseñanza a través de unidades significativas. El estímulo presentado es un elemento global en

contexto, que posee significación en sí mismo. Aquí el proceso requerido es el análisis.

**Indicadores:**

- Enseñanza a partir de la palabra.
- Enseñanza a partir de la frase.
- Enseñanza a partir de un cuento.

▷ **Método mixto:** conjuga la actividad analítica y la sintética, simultaneando la percepción global y el análisis fonológico.

**Indicadores:**

- Enseñanza a partir de la letra hacia la palabra.
- Enseñanza a partir de la palabra hacia la letra.

▷ Variable independiente: actividades propuestas por los docentes para iniciar el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura en alumnos de 1er. año de EGB".

Indicadores

▷ **Discriminación visual:** presentación gráfica de:

- Letras.
- Sílabas.
- Palabras.
- Textos.

▷ **Discriminación auditiva:** presentación sonora de:

- Letras.
- Sílabas.
- Palabras.
- Textos.

▷ **Lectura:** decodificación y/o comprensión de:

- Letras.
- Sílabas.
- Palabras.
- Textos.

▷ **Escritura:** representación gráfica de:

- Letras.
- Sílabas.
- Palabras.
- Textos.

A través de:

- Copia.
- Dictado.
- Escritura espontánea.

### **Instrumento**

#### **Entrevista semiestructurada para docentes.**

Acto precedente a la toma de la entrevista, se crearán condiciones iniciales que ayuden a la colaboración y a un proceso de comunicación fluido. Es decir, se informará al docente el interés y utilidad de la entrevista, identificando objetivos y condiciones de desarrollo.

Como recurso para registrar la información obtenida se utilizará la grabación sonora, como copia fiel y textual de los diálogos, con el fin de posibilitar su análisis posterior.

Con respecto a la formulación de preguntas, en una primera fase éstas serán generales, superficiales y abiertas. Luego, se realizarán las preguntas cerradas, las cuales están reservadas para momentos en los que es preciso concretar datos específicos.

Por lo tanto, la entrevista versará sobre algunos ejes vectores:

- ¿Cuántos años hace que ejerce la docencia?
- ¿Qué antigüedad tiene en 1º año?
- ¿Qué objetivos se persiguen a alcanzar en 1º año con respecto a la lectura y escritura?
- Me gustaría saber si parte de alguna teoría del aprendizaje que fundamente la enseñanza de la lectura y escritura en el aula. Es decir, ¿bajo qué principios teóricos funda el proceso enseñanza aprendizaje?

- ¿Qué métodos pedagógicos de la enseñanza de la lectura y escritura conoce?
- ¿Tomó conocimiento de dichas metodologías durante su carrera docente o posteriormente a ella?
- ¿Cree contar con una sólida formación en el tema?
- ¿Plantearía algún cambio en relación a los procedimientos empleados por los docentes del área de Lengua del Profesorado para enseñar estos contenidos?
- ¿Puede describir cuál es la metodología de enseñanza elegida? ¿Qué método o métodos pedagógicos considera para planificar las clases?
- ¿Qué tipo de actividades se realizan para enseñar a leer y a escribir?
- ¿Cómo se les ocurren estas actividades? ¿De dónde se originan?
- ¿Se piensan sobre la base de algún método?
- ¿Qué tipo de texto utiliza en el aula?
- ¿Qué criterios posee para su elección?
- En el caso de aquellos alumnos que presentan inconvenientes para aprender a leer y/o escribir, ¿realiza alguna intervención? ¿Qué estrategias y recursos aplica para que estos niños mejoren su aprendizaje?

➔ COMPONENTE AFECTIVO AL MOMENTO DE LA ENTREVISTA

- Buena disposición
- Mala disposición

**Plan de análisis**

Para poder comprobar la hipótesis y, llegar a alcanzar los objetivos planteados, los datos recabados fueron analizados mediante técnicas de análisis de contenido que permitieron establecer distintas categorías, sobre el estudio de los siguientes bancos de datos:

- Respuestas obtenidas en la entrevista.
- Actividades propuestas en los cuadernos.

**Respuestas obtenidas durante las entrevistas**

De cada entrevista se fija especial atención a los siguientes ítems:

- **Antigüedad docente**
  - Entre 1 y 3 años
  - Entre 4 y 6 años
  - Entre 7 y 9 años
  - Más de 9 años
- **Antigüedad en 1º año**
  - Entre 1 y 3 años
  - Entre 4 y 6 años
  - Entre 7 y 9 años
  - Más de 9 años
- **Objetivos a alcanzar en 1º año con respecto a la Lectura y Escritura**
  - Que los niños aprendan a leer y escribir letras
  - Que los niños aprendan a leer y escribir palabras
  - Que los niños aprendan a leer y escribir textos
  - Otros
- **Tipos de letras**
  - Que lean y escriban en letra imprenta
  - Que lean y escriban en letra cursiva
  - Que lean y escriban con ambas letras
  - No responde
- **Pasaje letra imprenta a cursiva**
  - En el mes de Marzo
  - Entre Abril y Mayo
  - Entre Junio y Julio
  - Entre Agosto y Septiembre
  - Entre Octubre y Noviembre
  - En Diciembre
  - No se realiza en 1º año
  - No responde
- **Enfoques Teóricos en la fundamentación de la enseñanza**
  - Enfoque Teórico Conductista
  - Enfoque Teórico Cognoscitivista

- Enfoque Teórico Constructivista
- Enfoque Teórico Mixto (Más de un Enfoque)
- La respuesta no se adapta a ninguno de los Enfoques Teóricos
- Confunde Enfoque Teórico con Método Pedagógico

▪ **Conocimiento de Métodos Pedagógicos en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura**

- Conoce algún Método Pedagógico específico (Marcar sólo uno)

- Métodos Sintéticos:

- Fonético
- Silábico
- Alfabético

- Métodos Analíticos:

- De la Palabra
- De la Oración
- Del Texto
- Palabra Generadora

- Método Psicogenético

- Conoce más de 1 Método Pedagógico
- No conoce ningún Método Pedagógico
- No recuerda ningún Método Pedagógico
- Confunde Método Pedagógico con Enfoque Teórico
- Hace referencia a un Método Pedagógico pero equivoca su definición

▪ **Adquisición de conocimientos acerca de la Metodología de enseñanza**

- En la Carrera Docente
- En cursos o actividades de perfeccionamiento fuera de la Carrera Docente
- En ambos
- No hay adquisición

▪ **Formación**

- Hay formación sólida en el tema
- No hay formación sólida en el tema

▪ **Modificación de procedimientos empleados por los docentes de la Carrera Docente para enseñar Métodos Pedagógicos**

- No modificaría los procedimientos empleados por los docentes del área de Lengua
- Modificaría los procedimientos empleados por los docentes del área de Lengua

▪ **Metodología de enseñanza de la Lectura y la Escritura elegida para planificar las clases**

Utiliza un Método Pedagógico específico (Marcar sólo uno)

Métodos Sintéticos:

Fonético

Silábico

Alfabético

Métodos Analíticos:

De la Palabra

De la Oración

Del Texto

Palabra Generadora

Método Psicogenético

Utiliza más de un Método Pedagógico

La respuesta no se adapta a ninguno de los Métodos Pedagógicos conocidos

Confunde Método Pedagógico con Enfoque Teórico

Hace referencia a un Método Pedagógico pero equivoca su definición

▪ **Actividades empleadas para enseñar a leer y escribir**

Sólo se utilizan actividades con letras

Sólo se utilizan actividades con palabras

Sólo se utilizan actividades con textos

Se utilizan actividades mixtas (con letras, palabras y textos)

Otras

▪ **Origen de las actividades**

De diversas fuentes

De elaboración propia

Ambos

▪ **Sustento teórico de las actividades**

Las actividades planteadas se piensan sobre la base de algún Método Pedagógico de la enseñanza de la Lectura y la Escritura

Las actividades planteadas no se piensan sobre la base de Método Pedagógico alguno

La respuesta no se adapta a la pregunta

▪ **Uso de texto**

No se utiliza libro

- Se utiliza libro
- **Criterios de elección de textos (En caso de uso)**
  - Hay criterios para elegir el texto
  - No hay criterios para elegir el texto
  - No responde a la pregunta
- **Intervención ante niños con dificultades de aprendizaje**
  - Hay intervención docente
  - No hay intervención docente
- **Estrategias utilizadas para la mejora de niños con dificultades para aprender**
  - Empleo de actividades extra para el hogar
  - Adaptaciones curriculares
  - Modificación de estrategias de enseñanza
  - Derivación a profesional
  - Estrategias mixtas (Más de una respuesta)
  - Otros

#### **Cuaderno de clase**

De cada cuaderno investigado se analizan los siguientes ítems:

- **Consignas**
  - Hay consignas
  - No hay consignas
- **Actividades**
  - Se enseñan letras
  - Se enseñan palabras
  - Se enseñan textos
  - Es indistinto
- **Progresión(complejidad)**
  - Hay progresión lingüística
  - No hay progresión lingüística
- **Metodología de la enseñanza**
  - Se parte de la instrucción docente
  - Se parte de las hipótesis de los niños/as (cómo puedo)
  - Ambas

- **Fotocopias**
  - Se emplean más de cinco fotocopias por semana
  - Se emplean menos de cinco fotocopias por semana
  - No se emplean fotocopias
  
- **Uso del libro**
  - Se realizan más de cinco actividades del libro por semana
  - Se realizan menos de cinco actividades del libro por semana
  - No se utiliza libro
  
- **Actividades de aprestamiento y motricidad**
  - Hay actividades de aprestamiento y motricidad
  - No hay actividades de aprestamiento y motricidad
  
- **Actividades de refuerzo**
  - Hay actividades de refuerzo de lo aprendido
  - No hay actividades de refuerzo de lo aprendido
  
- **Métodos Pedagógicos de la enseñanza de la Lectura y la Escritura**
  - Se utilizan los Métodos Sintéticos
  - Se utilizan los Métodos Analíticos
  - Se utiliza el Método Psicogenético
  - Se utiliza más de 1 Método Pedagógico

**Análisis del cuaderno en relación a la entrevista**

- **Actividades propuestas- Método Pedagógico**
  - Las actividades propuestas no se corresponden con el Método Pedagógico seleccionado por el docente para enseñar
  - Las actividades propuestas se corresponden con el Método Pedagógico seleccionado por el docente para enseñar

**TABULACIÓN DE DATOS**

<b>Antigüedad docente</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Entre 1 y 3 años	12%
Entre 4 y 6 años	28%
Entre 7 y 9 años	44%
Más de 9 años	16%
Total: 100%	

<b>Antigüedad en 1º año</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Entre 1 y 3 años	48%
Entre 4 y 6 años	36%
Entre 7 y 9 años	12%
Más de 9 años	4%
Total: 100%	

<b>Objetivos a alcanzar en 1º año con respecto a la Lectura y Escritura</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Que los niños aprendan a leer y escribir letras	0%
Que los niños aprendan a leer y escribir palabras	0%
Que los niños aprendan a leer y escribir textos	72%
Otros	28%
Total: 100%	

<b>Tipos de letras</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Que lean y escriban en letra imprenta	12%
Que lean y escriban en letra cursiva	20%
Que lean y escriban con ambas letras	32%
No responde a la pregunta	36%
Total: 100%	

<b>Pasaje letra imprenta a cursiva</b>	<b>PORCENTAJE</b>
En el mes de Marzo	24%
Entre Abril y Mayo	20%
Entre Junio y Julio	4%
Entre Agosto y Septiembre	20%
Entre Octubre y Noviembre	4%
En Diciembre	0%
No se realiza en 1º año	0%
No responde a la pregunta	28%
Total: 100%	

<b>Enfoques Teóricos en la fundamentación de la enseñanza</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Enfoque Teórico Conductista	4%
Enfoque Teórico Cognoscitivista	0%

Enfoque Teórico Constructivista	16%
Enfoque Teórico Mixto (Más de un Enfoque)	4%
La respuesta no se adapta a ninguno de los Enfoques Teóricos	40%
Confunde Enfoque Teórico con Método Pedagógico	36%
Total: 100%	

Conocimiento de Métodos Pedagógicos en la Enseñanza de la Lectura y la Escritura	PORCENTAJE
Conoce algún Método Pedagógico específico	12%
Conoce más de 1 Método Pedagógico	28%
No conoce ningún Método Pedagógico	0%
No recuerda ningún Método Pedagógico	8%
Confunde Método Pedagógico con Enfoque Teórico	44%
Hace referencia a un Método Pedagógico pero equivoca su definición	8%
Total: 100%	

Adquisición de conocimientos acerca de la Metodología de enseñanza	PORCENTAJE
En la Carrera Docente	60%
En cursos o actividades de perfeccionamiento fuera de la Carrera Docente	20%
En ambos	20%
No hubo adquisición	0%
Total: 100%	

Formación	PORCENTAJE
Hay formación sólida en el tema	32%
No hay formación sólida en el tema	68%
Total: 100%	

Modificación de procedimientos empleados por los docentes del área de Lengua de la Carrera Docente para enseñar Métodos Pedagógicos	PORCENTAJE
No modificaría los procedimientos empleados por los docentes del área de Lengua	32%
Modificaría los procedimientos empleados por los docentes del área de Lengua	68%
Total: 100%	

<b>Metodología de enseñanza de la Lectura y la Escritura elegida para planificar las clases</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Utiliza un Método Pedagógico específico	12%
Utiliza más de un Método Pedagógico	20%
La respuesta no se adapta a ninguno de los Métodos Pedagógicos conocidos	44%
Confunde Método Pedagógico con Enfoque Teórico	24%
Hace referencia a un Método Pedagógico pero equivoca su definición	0%
	<b>Total: 100%</b>

<b>Actividades empleadas para enseñar a leer y escribir</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Sólo se utilizan actividades con letras	16%
Sólo se utilizan actividades con palabras	4%
Sólo se utilizan actividades con textos	4%
Se utilizan actividades mixtas (con letras, palabras y textos)	68%
Otras	8%
	<b>Total: 100%</b>

<b>Origen de las actividades</b>	<b>PORCENTAJE</b>
De diversas fuentes	76%
De elaboración propia	0%
Ambos	24%
	<b>Total: 100%</b>

<b>Sustento teórico de las actividades</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Las actividades planteadas se piensan sobre la base de algún Método Pedagógico de la enseñanza de la Lectura y la Escritura	32%
Las actividades planteadas no se piensan sobre la base de Método Pedagógico alguno	40%
La respuesta no se adapta a la pregunta	28%
	<b>Total: 100%</b>

<b>Uso de texto</b>	<b>PORCENTAJE</b>
No se utiliza libro	20%
Se utiliza libro	80%
	<b>Total: 100%</b>

<b>Criterios de elección de textos (En caso de uso: 80% de los casos)</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Hay criterios para elegir el texto	90%
No hay criterios para elegir el texto	5%

No responde a la pregunta	5%
	Total: 100%

<b>Intervención ante niños con dificultades de aprendizaje</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Hay intervención docente	100%
No hay intervención docente	0%
	Total: 100%

<b>Estrategias utilizadas para la mejora de niños con dificultades para aprender</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Empleo de actividades extra para el hogar	16%
Adaptaciones curriculares	4%
Modificación de estrategias de enseñanza	0%
Derivación a profesional	28%
Estrategias mixtas (Más de una respuesta)	44%
Otros	8%
	Total: 100%

**Cuaderno de clase**

<b>Consignas</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Hay consignas	100%
No hay consignas	0%
	Total: 100%

<b>Actividades</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Se enseñan letras	0%
Se enseñan palabras	0%
Se enseñan textos	0%
Es indistinto	100%
	Total: 100%

<b>Progresión(complejidad)</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Hay progresión lingüística	0%
No hay progresión lingüística	100%
	Total: 100%

<b>Metodología de la enseñanza</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Se parte de la instrucción docente	48%
Se parte de las hipótesis de los niños/as (cómo puedo)	0%
Ambas	52%
	Total: 100%

<b>Fotocopias</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Se emplean más de cinco fotocopias por semana	72%
Se emplean menos de cinco fotocopias por semana	28%
No se emplean fotocopias	0%
	Total: 100%

<b>Uso del libro</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Se realizan más de cinco actividades del libro por semana	8%
Se realizan menos de cinco actividades del libro por semana	80%
No se utiliza libro	12%
	Total: 100%

<b>Actividades de aprestamiento y motricidad</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Hay actividades de aprestamiento y motricidad	56%
No hay actividades de aprestamiento y motricidad	44%
	Total: 100%

<b>Actividades de refuerzo</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Hay actividades de refuerzo de lo aprendido	20%
No hay actividades de refuerzo de lo aprendido	80%
	Total: 100%

<b>Métodos Pedagógicos de la enseñanza de la Lectura y la Escritura</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Se utilizan los Métodos Sintéticos	0%
Se utilizan los Métodos Analíticos	0%
Se utiliza el Método Psicogenético	0%
Se utiliza más de 1 Método Pedagógico	100%
	Total: 100%

<b>Actividades propuestas- Método Pedagógico</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Las actividades propuestas no se corresponden con el Método Pedagógico seleccionado por el docente para enseñar	80%
Las actividades propuestas se corresponden con el Método Pedagógico seleccionado por el docente para enseñar	20%
	Total: 100%

## ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a la Hipótesis<sup>66</sup> planteada, los resultados significativos que contribuyen a su corroboración de manera específica son los que se detallan a continuación.

En primer lugar, se obtuvo que, el 44% de los docentes entrevistados, posee entre 7 y 9 años de ejercicio docente. El 28% entre 4 y 6 años de antigüedad docente. El 16% más de 9 años. Y el 12% final posee entre 1 y 3 años de profesión. A su vez, el mayor porcentaje de docentes estudiados (48%), poseen una antigüedad docente en 1º año de EGB de 1 a 3 años, el 36% posee entre 4 y 6 años de antigüedad, el 12% entre 7 y 9 años y, el 4% faltante, tiene más de 9 años de ejercicio de su profesión en 1º año. Estos datos revelan que la mayoría de los docentes entrevistados tienen menos de 7 años de ejercicio de su profesión.

Se entiende que cada maestro debe dominar lo suficiente los variados métodos para enseñar a leer y escribir y, contar con un amplio conocimiento de los alumnos a su cargo, ya que sólo de esa manera podrá realizar un balance adecuado de las diferentes estrategias que los niños requieren para aprender en su salón de clases.

Del análisis cuantitativo de los cuadernos se desprende que, la totalidad de los docentes utiliza en sus prácticas pedagógicas más de un Método Pedagógico para enseñar a leer y escribir a sus alumnos. Si esto se plasma en cada muestra, todos los docentes deberían referirse, en la entrevista, a que utilizan y conocen más de un Método. Sin embargo, la mayoría de ellos (44%) confunde Método con Enfoque Teórico. El 28% dice conocer más de un Método. Otros (12%) conocen solamente un solo Método. Pocos (8%) no recuerdan ninguno y, otros pocos (8%) hacen referencia a un método pero equivocan su definición.

---

<sup>66</sup> Ver pág. 8 de la Tesina.

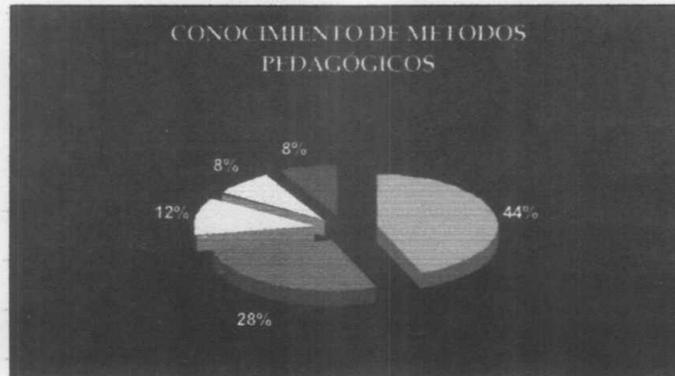


Gráfico 1

En lo que respecta al método, desde su propia definición epistemológica, la palabra hace referencia a un camino hacia el conocimiento, es decir, en tanto ordenamiento de las operaciones intelectuales del sujeto según las características de un plan de acción que lo guía en la consecución de un fin propuesto. En este sentido, debe entenderse que método y proceso constituyen conceptos que se implican y suponen mutuamente en la perspectiva del aprendizaje, ya que el proceso, en tanto sucesión de operaciones sistemáticamente construidas, se corresponde con las reglas de funcionamiento, que resultan de la admisión de un orden externo al sujeto que orienta su propio camino interior hacia el conocimiento.

Desde aquí, la propuesta didáctica o práctica docente que ordena el trabajo en el aula, explicita entonces, las partes que constituyen las fases que componen el proceso de intelección del objeto propio de conocimiento. Sin embargo, no se debe programar al alumno, sino que se le brindará el ordenamiento del método que caracterizará la elaboración del aprendizaje, ejerciendo la función sintáctica de concertar, para facilitar, los procesos psicológicos del conocer con los métodos propios que caracterizan a cada disciplina.

Por otra parte, la mayoría de los docentes (52%) utilizan, en los cuadernos, actividades basadas en su propia instrucción y, también otras basadas en las hipótesis de los niños sobre la lectura y la escritura. En el 48% restante sólo se observa la instrucción docente en cada actividad.

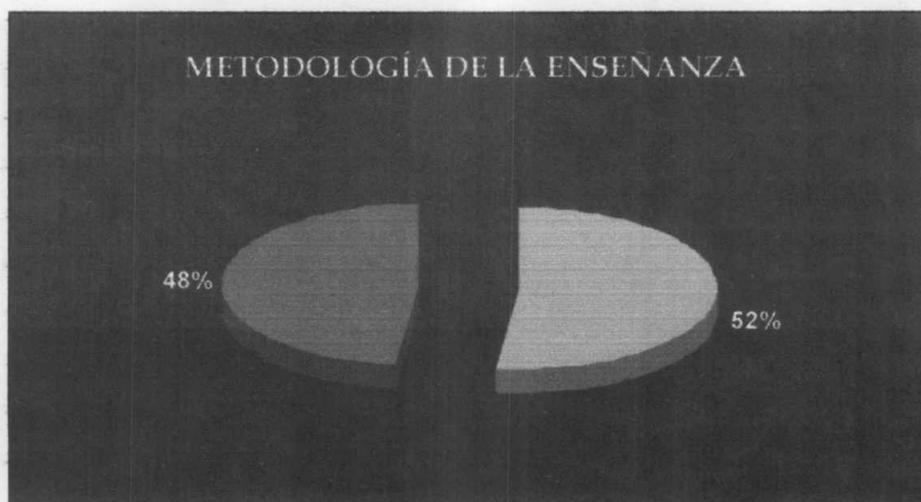


Gráfico 2

No obstante, sólo el 16% de los docentes dice trabajar bajo en Enfoque Constructivista<sup>67</sup>, es decir, sólo 4 docentes del total. Entonces, cómo 13 docentes planifican sus actividades basados en la construcción del aprendizaje lectoescritor por parte del niño, a través de la escritura y la lectura natural del "cómo puedo" (Ver gráfico 2) y, sólo 4 dicen planificar con fundamento Constructivista. Por lo tanto, no coincide la relación entre lo observado en los cuadernos y lo dialogado con los maestros y, nuevamente se evidencia falta de coherencia y conocimiento.

Parte de la mayoría docente, así como confunden Métodos Pedagógicos con corrientes teóricas (ver gráfico 4, página 66), también confunden (un 36%) enfoques teóricos (Conductismo, Cognositivismo y Constructivismo) con metodologías de enseñanza. Y, en la mayoría de las respuestas sobre bajo qué fundamentos enseña cada uno, el 40% otorga respuestas que no se adaptan a la pregunta ni a ninguna teoría (ver gráfico 3, página 66).

<sup>67</sup> Ver gráfico 3, pág. 68 de la Tesina.

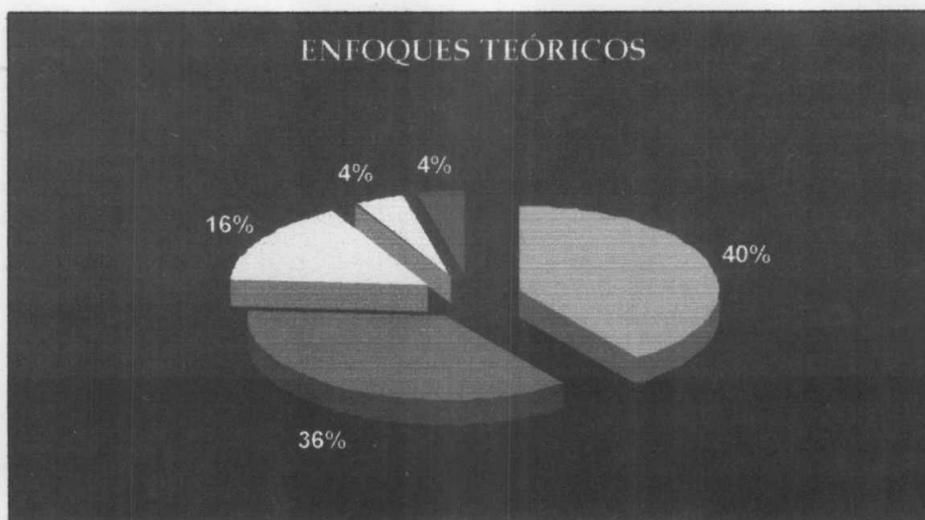


Gráfico 3

La respuesta otorgada por el 40% de los docentes entrevistados no se adapta a ninguno de los Enfoques Teóricos.  
El 36% de los docentes confunde Enfoque Teórico con Método Pedagógico.  
El 16% considera estar trabajando bajo la fundamentación teórica del Enfoque Constructivista.  
Un 4% de los docentes considera trabajar bajo más de un Enfoque Teórico (Enfoque Mixto).  
El 4% faltante dice ser Conductista en su enseñanza.

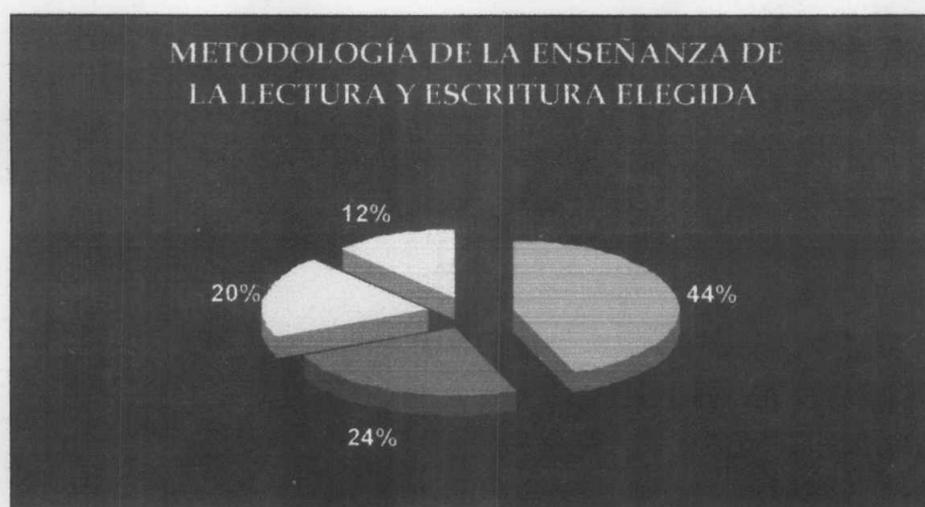


Gráfico 4

Las respuestas del 44% de los docentes entrevistados, no se adaptan a ningún Método Pedagógico de la lectoescritura conocido.  
El 24% de los docentes confunde Método Pedagógico con Enfoque Teórico.  
El 20% dice utilizar más de un Método.  
Y el 12% faltante dice utilizar un único Método Pedagógico específico.

El 68% de los docentes refiere utilizar actividades mixtas con letras, palabras, oraciones y todo tipo de texto. El 16% hace referencia al uso de actividades sólo con letras. Un 4% refiere a la utilización de actividades sólo con palabras. Y el otro 4% utiliza actividades sólo con textos. (El 8% restante no responde a la pregunta). Como se observa, algunos docentes refieren a actividades o sólo con letras o, sólo con palabras o, sólo con textos pero, sin embargo, los docentes no logran referir, al ser interrogados, al uso de los dos grandes métodos específicos de enseñanza de la lectoescritura, como son el método  *sintético* (partir de la parte: letra) o, el  *analítico* (partir del todo: palabra o textos), denotando nuevamente falta de conocimiento al respecto.

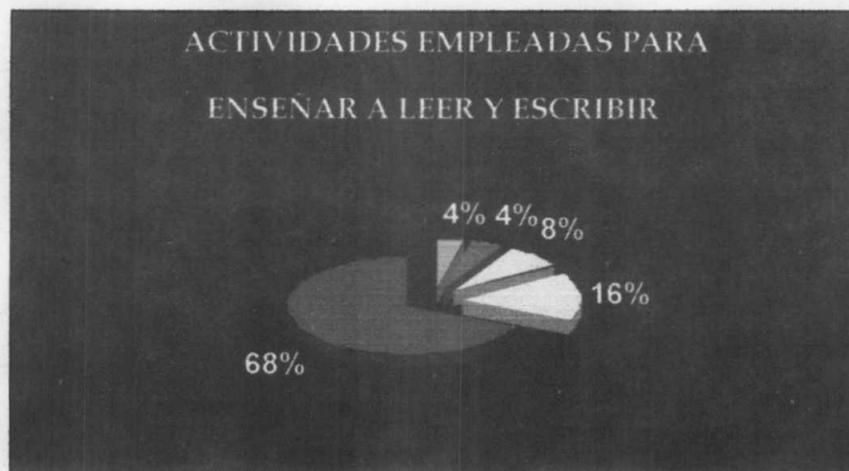


Gráfico 5

En general, las actividades que dicen utilizar los docentes responden a muchos Métodos Pedagógicos. Es decir, las actividades utilizadas no guardan una correspondencia con el método de enseñanza seleccionado. Es decir, las actividades que los docentes dijeron utilizar y, las que se observaron plasmadas en los cuadernos de clase, no se derivan del método que refirieron haber seleccionado para tal fin (ver gráfico 16 página 75), de manera que, se trata de una múltiple variedad de actividades que corresponden con diferentes tipos de métodos. De tal forma que, parecería tratarse de una gama de propuestas que van siendo presentadas a los alumnos de forma intuitiva por el docente.

En la misma línea, se enunciaron como métodos de enseñanza de la lectoescritura, métodos que no existen en la literatura o, en su mayoría, enfoques teóricos. No pudieron determinar un criterio que permitiera seleccionar distintos elementos de cada uno de los métodos. Aún, algunas docentes que nombraron algunos métodos por su nombre, no lograron definirlos claramente o erraron su concepto.

En relación al origen de dichas actividades, la mayoría de los docentes las "copian" o extraen de diversas fuentes, como libros, revistas, portales de Internet, otros cuadernos y, son pocas las que son elaboradas y pensadas por los propios maestros.

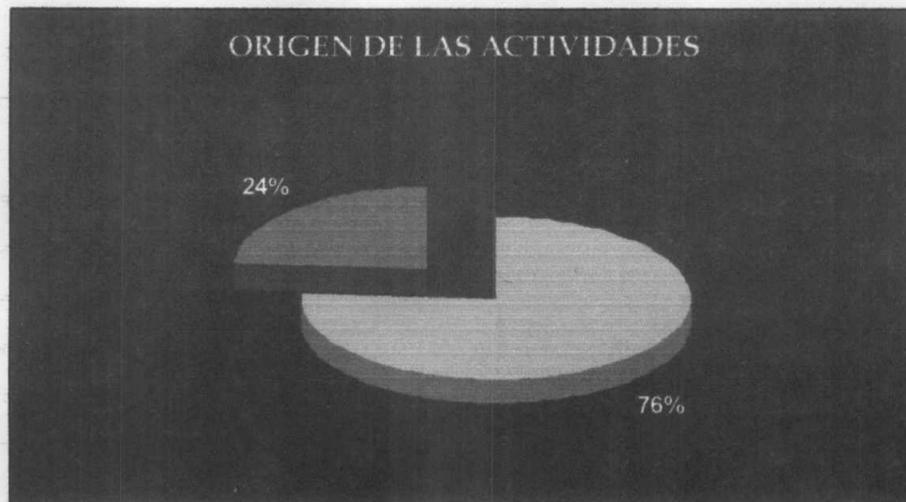


Gráfico 6

El 76% de los docentes extrae las actividades de diversas fuentes: libros, revistas, Internet.

El 24% de los docentes refiere el origen de sus actividades a la elaboración propia y otras fuentes.

El 72% de los docentes utiliza más de cinco fotocopias por semana, es decir una o más de una por día de clase. El 28% restante utiliza menos de cinco fotocopias por semana (ver gráfico 7, página 69). Esto se asocia a esta falta de elaboración personal de las propuestas, según un criterio planificado y, respondiendo a uno o varios métodos pensados y conocidos para enseñar. La producción docente y de cada alumno en los cuadernos, en su mayoría, es escasa.

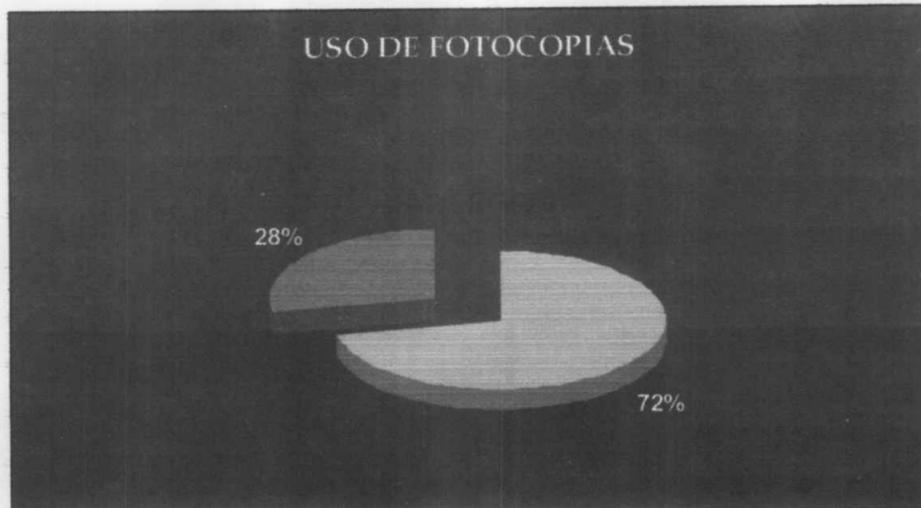


Gráfico 7

No se observaron, en la mayor parte de cuadernos, actividades de refuerzo de lo aprendido (ver gráfico 8 página 69). Sí se observaron, en la mayoría de los cuadernos, actividades de aprestamiento (ver gráfico 9, página 70). Y si bien un único docente refirió su tarea bajo sustento teórico sólo Conductista (ver gráfico 3, página 66), se observó en todos los cuadernos actividades propias de esta mirada. Sin embargo, los maestros en general, no pudieron referirlo.

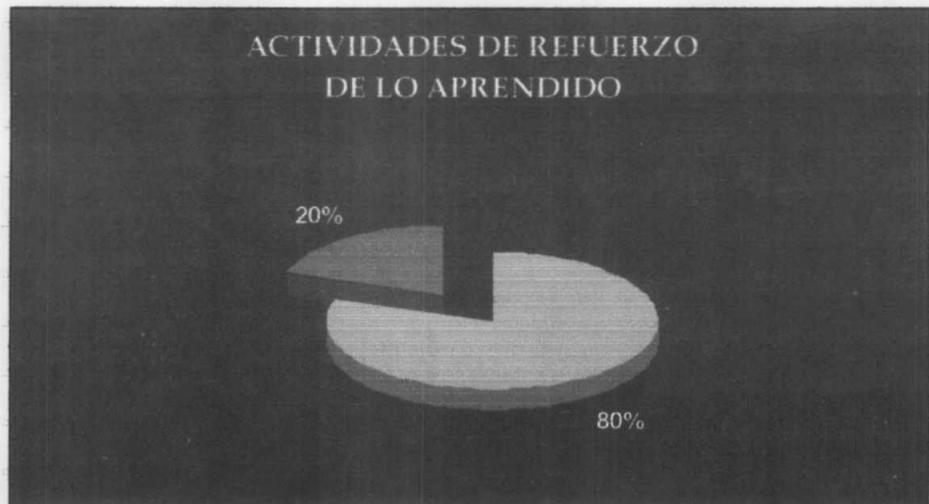


Gráfico 8

En el 80% de los cuadernos no se observan actividades de refuerzo de lo aprendido.

Sólo se presentan en un 20% de los cuadernos.



Gráfico 9

En el **56%** de los cuadernos figuran actividades de aprestamiento y motricidad.  
En el **44%** restante no se observan.

Aprender a leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones del lenguaje escrito e implica el avance en estrategias para obtener sentido del texto y de esquemas acerca de la información que es representada en ellos. Para aprender a leer es indispensable un funcionamiento adecuado de los sistemas sensoriales y motores básicos, así como la integridad de los componentes ortográficos, fonológicos y semánticos, los cuales al interactuar conjuntamente permiten obtener significados a partir de la escritura. La lectura es una actividad muy compleja y son muchos los procesos que en ella intervienen, todos los cuales deben funcionar adecuadamente para poder conseguir una buena lectura comprensiva. Por su parte, la escritura es praxis y lenguaje. Sólo es posible a partir de un cierto nivel de organización de la motricidad, de la maduración general del sistema nervioso, de una fina coordinación de los movimientos y, de una posible actividad de éstos en todas las direcciones del espacio. El aprendizaje de la escritura es un proceso evolutivo que se desarrolla gradualmente. Los niños no están preparados para la escritura en forma homogénea cuando entran a primer año, tampoco progresan todos a un mismo ritmo en su aprendizaje. Por lo tanto, es necesario adaptar su enseñanza a las diferencias individuales.

En relación al tipo de texto elegido por el docente y al criterio para su elección, el mismo resulta pragmático, es decir, responde a las necesidades intrínsecas del docente en un momento y en una institución en particular. Como las necesidades son propias de cada docente en particular no hay uniformidad de criterios resultando por lo tanto, disímiles.



Gráfico 10

El 80% de los docentes utiliza libro de texto con sus alumnos.  
El 20% no usa libro de texto (Manual de Lengua).

De un total de 20 docentes que utilizan libro, el 90% refiere a que posee criterios para su elección. Un 5% dice no poseer criterios de elección del libro. Y el 5% faltante no responde a la pregunta.

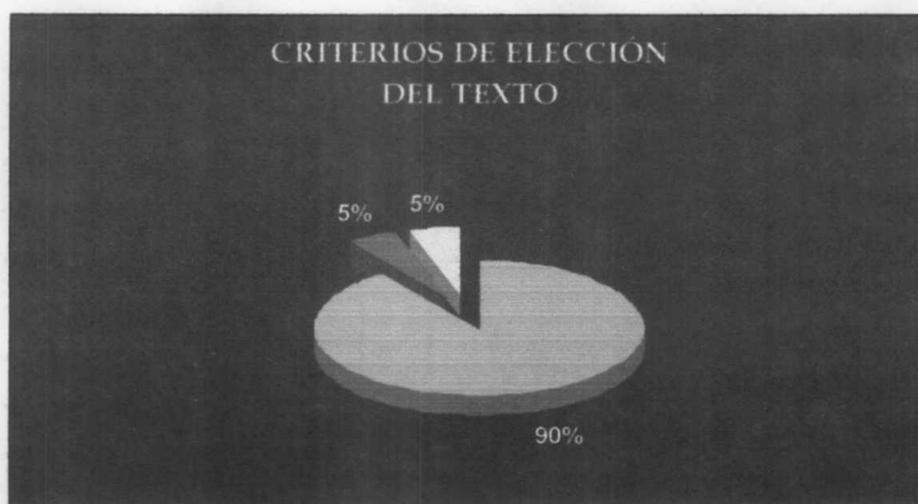


Gráfico 11

Es importante mencionar que, son escasas las respuestas a las preguntas de la entrevista que son abordadas con coherencia y fundamentación real. Si la mayoría de los docentes no conoce los Métodos Pedagógicos para enseñar a leer y a escribir a sus alumnos, no posee un sustento teórico claro bajo el cual planificar su enseñanza y estrategias, confunde conceptos y, parecería seleccionar, por mera intuición, la variedad de actividades presentadas, entonces, muchas de las respuestas brindadas quedan inválidas y erróneas.

El 40% de los docentes entrevistados refieren que las actividades planteadas no se piensan sobre la base de un Método Pedagógico de la enseñanza de la Lectura y la Escritura. El 32% opina que las actividades se piensan sobre la base de un Método. El 28% brinda una respuesta que no se adapta a la pregunta.

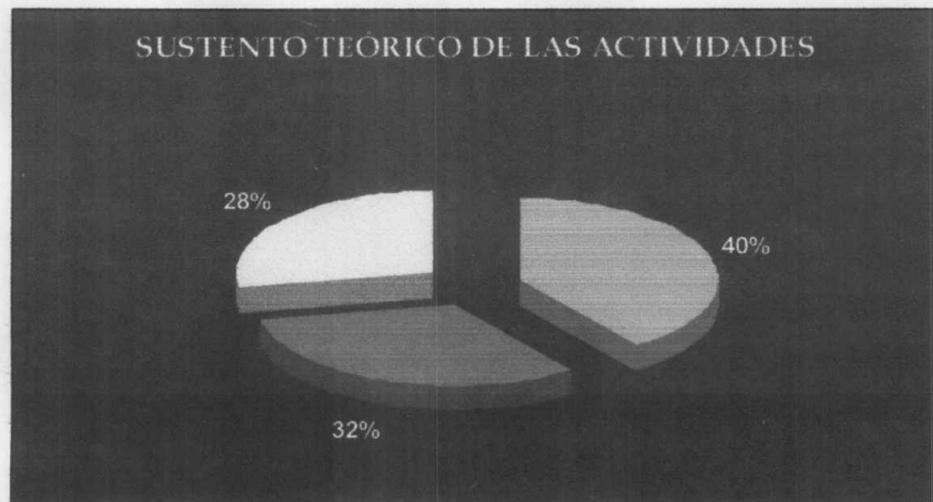


Gráfico 12

Es de destacar que, los docentes brindaron información condicionados por el anonimato de sus respuestas. Ya que se hizo difícil hacerlo sin esta condición. Este detalle denotaría un vago compromiso con su formación y, a la vez, cierta consciencia de sus limitaciones al respecto de los temas tratados.

Por lo tanto, la hipótesis planteada en este trabajo de investigación queda comprobada debido a una falta de preparación conciente y real de cada docente donde la falla principal, parecería yacer, en el campo de su formación inicial. Es alarmante que, si bien minoría, el 32% de los docentes creen tener buena

formación<sup>68</sup> y, minoría también<sup>69</sup>, el 32% no modificaría los procedimientos empleados por los docentes del área de Lengua del Profesorado para enseñar estos contenidos. En hora buena, la mayoría no se siente en óptimas condiciones de formación y aspira al cambio.

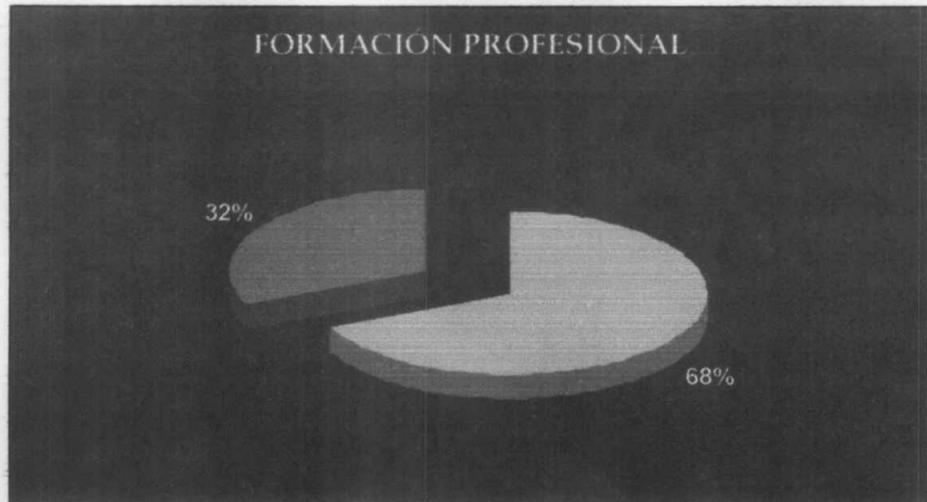


Gráfico 13

El 68% de los docentes no considera poseer una formación sólida en el tema de los Métodos Pedagógicos de la enseñanza de la lectoescritura. El 32% faltante considera estar bien formado en el tema.

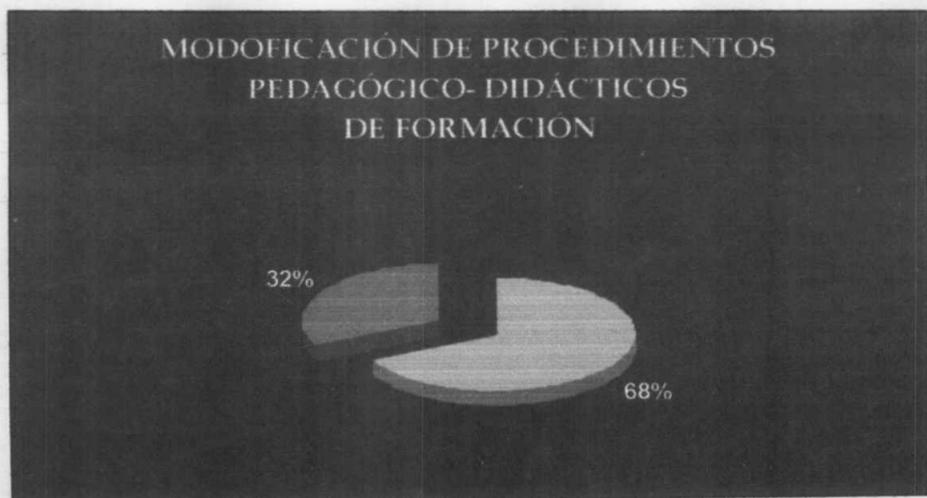


Gráfico 14

<sup>68</sup> Ver gráfico 13, página 75 de la Tesina.

<sup>69</sup> Ver gráfico 14, página 75 de la Tesina.

El **68%** de los docentes entrevistados modificaría los procedimientos empleados por los docentes del área de Lengua de la Carrera docente para enseñar Métodos Pedagógicos de lectoescritura.

El **32%** de los docentes no modificaría su formación en este aspecto.

Por otra parte, es de destacar que la mayoría de los docentes, afirma haber adquirido estos conocimientos durante su carrera, lo cual se asocia con la falta de formación sólida en el tema que asume tener la mayoría también. Asimismo, la mayor parte considera que se deben revisar cuestiones asociadas con la formación inicial que se recibe en las instituciones de formación docente.

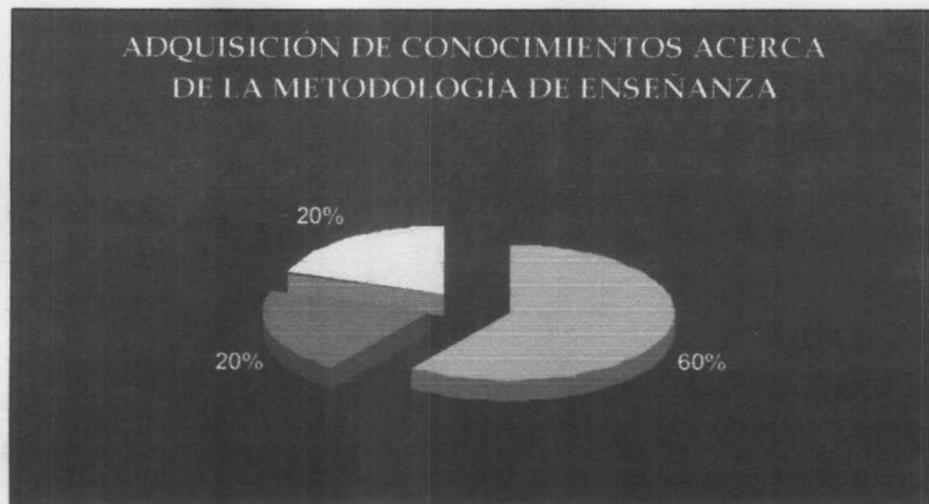


Gráfico 15

El **60%** de los docentes entrevistados dice haber recibido la formación en Metodologías de enseñanza de la lectoescritura, durante su carrera docente.

El **20%** adquirió estos conocimientos en cursos o actividades fuera de la cursada de su carrera.

Y el **20%** restante en ambos: durante su carrera y posterior a ella.

Como ya se señaló, atreverse a centrar la mirada en el niño favoreció comenzar a develar cuándo los niños inician su aprendizaje de la lectura y la escritura y, de qué manera y cuál es el recorrido de ese proceso, más allá del método pedagógico que se aplique.

La concepción de aprendizaje inherente a la Psicología Genética, supone que hay procesos de aprendizaje que no dependen de los métodos. El método

puede ayudar o frenar, facilitar o dificultar, pero no crear aprendizaje. La obtención de conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto.

Del análisis efectuado entre la entrevista docente y las muestras de los cuadernos de cada alumno, se extrajo el siguiente valor:

EN EL 80% DE LOS CASOS, LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS NO SE CORRESPONDEN CON EL MÉTODO PEDAGÓGICO SELECCIONADO POR EL DOCENTE PARA ENSEÑAR. EN EL 20% DE LOS CASOS, LAS ACTIVIDADES PROPUESTAS EN LOS CUADERNOS SE CORRESPONDEN CON EL MÉTODO PEDAGÓGICO SELECCIONADO POR EL DOCENTE PARA ENSEÑAR.

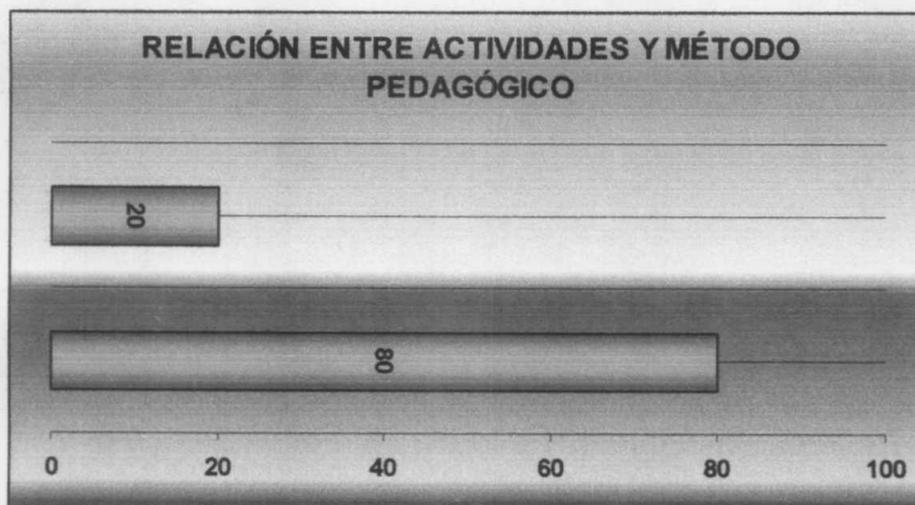


Gráfico 16

## CONCLUSIÓN

Los resultados permitieron observar que *el docente utiliza las siguientes actividades para enseñar a leer y escribir*: utilización de cuaderno de grafismo, enseñanza del sonido de las letras, búsqueda de palabras que empiecen con determinadas letras, dictado, unión de palabras con dibujos, copiado de palabras del pizarrón, armado y copiado de diversas frases, rellenado de palabras con las letras correspondientes, coloreado de los dibujos que comienzan con el sonido de determinada letra, recorte de imágenes de revista y escritura del nombre, discriminación de la palabra correcta que corresponde a un dibujo, recorte de letras o palabras de revistas, silabeo, escritura de oraciones en distintos formatos de letras, corrección ortográfica mediante la repetición, búsqueda en sopas de letras y sílabas, ordenamiento alfabético de palabras, lectura de cuentos o rimas, realización de hipótesis sobre el título, determinación del sentido de las palabras en contexto, lectura en voz alta ... *Que los métodos didácticos que los docentes dicen utilizar y/o conocer son*: palabra generadora, fonológico, constructivismo, psicogénesis, gestual, conductismo, global, de la frase, programación neurolingüística, analítico, sintético, de la información fonológica o sonora, ecléctico, silábico, piagetismo, cognitivismo, textual, deductivo inductivo, inductivo deductivo ... *Que las teorías del aprendizaje que los docentes dicen utilizar como fundamentos de sus prácticas son*: constructivista, antigua escuela, fonológica, textual, psicogénesis, enfoque global, palabra generadora, Piaget, Montessori...

Se hizo evidente que en la mayoría de los casos...

***Las actividades propuestas por docentes a cargo de 1º año de EGB, durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, no se corresponden con el método pedagógico seleccionado para enseñar.***

Esta disonancia entre las diferentes actividades y los métodos, sumado a una confusión entre los métodos y los enfoques teóricos, puede dar cuenta de una falta de formación específica del docente sobre los procesos de lectura y escritura y, sobre la metodología de su enseñanza.

Asimismo, parecería que los docentes no conocen las distintas estrategias y habilidades cognitivas que intervienen durante la lectura y la escritura ya que diversas estrategias son propuestas a los alumnos en forma aislada sin obedecer a un plan de instrucción coherente y particular que pueda dar cuenta de una utilización sistematizada de las mismas. Se las trata más bien en forma intuitiva y no poseen un objetivo de intervención específico por parte del docente.

En forma general, los resultados de la tesina han revelado una falta de correspondencia entre lo producido por la comunidad científica y lo que efectivamente es aprovechado por la comunidad educativa, la cual no aplica en forma sistemática programas coherentes para la enseñanza de la lectoescritura. Las actividades propuestas por los docentes deberían sistematizarse en un método o varios métodos según un criterio específico y teórico de selección, agrupadas en un programa de instrucción con objetivos claros e intervenciones apropiadas que sean sometidas periódicamente a evaluaciones sobre su eficacia y su eficiencia. Aquí no se juzga la validez de un método u otro, sino el conocimiento y la creencia convincente de que el método o métodos utilizados responden a una definición y, son sustentados bajo una mirada teórica pensada y consensuada entre docentes. No se trata de sostener un método en contra de otro, sino de ser capaces de una mirada integradora del rol de la educación escolar trabajando de manera convincente y coherente, a partir de un fundamento pragmático.

A modo de cierre...

Hubo una época, hace varios siglos, en que escribir y leer eran actividades profesionales. Quienes se destinaban a ellas aprendían un oficio. Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer y escribir no eran

marcas de sabiduría sino marcas de ciudadanía. La institución encargada de la democratización de ese conocimiento fue y sigue siendo: la escuela. Lograr que los chicos dominen la posibilidad de expresar y comprender es uno de los objetivos de la educación formal. El proceso por lo visto no es sencillo, los resultados en el leer y escribir siguen produciendo discursos polémicos y, falta de formación.

A pesar de cientos de prometedoras declaraciones de compromiso Nacional e Internacional, la humanidad ingresa al siglo XXI con unos mil millones de analfabetos en el mundo. Los países pobres no han superado el Analfabetismo y, los ricos han descubierto el Iletrismo. El Iletrismo es el nuevo nombre de una realidad muy simple: la escolaridad básica universal no asegura ni la práctica cotidiana de la lectura, ni el gusto por leer, ni mucho menos el placer por la lectura y la escritura. O sea, hay países que tienen analfabetos, porque no aseguran un mínimo de escolaridad básica a todos sus habitantes y, por otra parte, hay países que tienen iletrados, porque, a pesar de haber asegurado ese mínimo de escolaridad básica, no han producido lectores y escritores en sentido pleno. La complejidad del proceso pone nuevamente a la escuela y a los maestros en el centro de un escenario donde el saber docente para orientar a los alumnos es clave.

Educar es formar. La *formación* en general, se entiende como un *proceso dialéctico* entre sujetos y realidad, remarcando el carácter intersubjetivo en el cual, los participantes con roles de enseñar y aprender se interrelacionan dinámicamente reconociéndose mutuamente como sujetos que enseñan y aprenden conocimientos, aunque desde un bagaje diferente y en una interacción que implica la *travesía de la heteronomía a la autonomía*. Formar no es dar forma, paradójicamente es *crear*, porque *aprender es construir* y enseñar es *ayudar a construir*, a la vez que se construye.

Se trata de apuntar a las necesarias dimensiones *gnoseológica* y *ética* de la educación crítica. *Gnoseológica* porque toda educación involucra un acto de conocimiento en el que se aprende y se enseña un objeto, un contenido, según una intencionalidad. Y *ética* porque se compromete expresamente con valores

inherentes a la constitución del hombre como sujeto "humanizado", "liberado" y "democrático".

La *formación docente* en particular puede ser significada como una práctica social educativa en la que el contexto de formación (teórico-práctico) guarda una estrecha vinculación con el contexto en el que se desempeñará quien se está formando. Por ello, debe haber una coherencia profunda entre lo que se aprende y el modo en cómo lo enseñarán cuando sean formadores. No debe haber disociación entre discurso teórico y acciones concretas de formación, dado que la finalidad perseguida en una formación crítica sólo se aprende conceptualmente a través de la práctica reflexiva, entonces es reflexión sobre lo que se hace. La teoría-práctica de formación es formadora: no se forma "para" (aplicar), se forma "con" (los otros) y "en" (situación). En la formación, los "formandos" se van "transformando" en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado de manera conjunta con su formador. Por eso, la formación no es "dar forma" según un modelo, la formación transforma.

La *formación docente* como proceso revaloriza la profesionalización del educador y lo significa como enseñante. Ese es su perfil, sólo que como enseñante, sintetiza todas las dimensiones de la formación crítica. *Enseñar* es una especificidad humana, no es transmitir conocimientos como si fueran entidades separadas de los contextos, no es reproducir, no es repetir.

Entonces, desde la *dimensión gnoseológica*, enseñar requerirá:

- Sólidos conocimientos de aquello que se enseña y que puede lograrse a partir del rigor metódico con el que el sujeto cognoscente se aproxima al objeto cognoscible. Es aprender la razón de ser de los objetos, apropiarse críticamente del conocimiento construido socialmente pero recreándolo en el propio proceso de pensar.

- Criticidad, la cual implica una dimensión cualitativa en la construcción cognitiva. Es el conocimiento que se tiene entre las diferencias entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el construido metódico y rigurosamente. Estas diferencias no significan rupturas, significan superaciones, dado que la curiosidad ingenua siendo siempre curiosidad, se

transforma en crítica y epistemológica sobre la base de una rigurosidad racional que conlleva a descubrimientos y construcciones de mayor exactitud.

- Reflexión sobre la propia práctica. La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Reflexionar es asumir lo que se está haciendo como objeto de conocimiento. Conocer el conocimiento descontextualizado, sin conocer el proceso histórico o circunstancial en que se ha construido, implica una parcialidad. En tanto que, adoptar como objeto los propios procesos implica disponibilidad para los cambios concientes sobre la base de razones explicativas. Por eso las prácticas educativas pueden ser modificadas.

Desde la *dimensión ética*, enseñar requerirá:

- Ética. La travesía del conocimiento ingenuo al crítico ha de implicar una formación ética. En oposición al adiestramiento técnico, si se respeta la naturaleza humana de los alumnos, la enseñanza de los contenidos ha de estar ligada estrechamente con su formación moral. Porque educar es formar y formar supone conocer profundamente, disponibilidad para la revisión de lo conocido, posibilidad de cambiar de opciones, de elecciones y el derecho a hacerlo.

- Coherencia entre el discurso teórico y las propias acciones. Cuando se enseña en el marco de la rigurosidad metódica, la coherencia entre lo que se enseña y el modo en cómo se enseña es condición necesaria. Quien enseña buscando la seguridad en la argumentación, no puede caer en la contradicción en la práctica de los mismos principios que dice defender teóricamente.

Si volvemos a la fundamentación del trabajo y, partimos de que toda enseñanza formal se da mediante las artes del lenguaje, no es incierto que el desarrollo de las competencias del lenguaje que adquieran los alumnos durante los primeros años en la escuela, influyan considerablemente en todo su aprendizaje. Específicamente, los procesos de primer orden (hablar y escuchar) se desarrollan sin la mediación de la instrucción formal, mientras que los procesos de segundo orden (leer y escribir) se desarrollan con instrucción. Es por esto, que el proceso de aprendizaje de la lectoescritura llama la atención de

los investigadores en el área de la pedagogía, especialmente, las diversas metodologías que pueden ser utilizadas para enseñar y su efectividad en los alumnos. Los educadores deben relacionarse con esas teorías y métodos con el propósito de aplicar aquellas que le resulten más eficaces al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las tareas fundamentales del docente entonces, será iniciar la *formación* de sujetos alfabetizados. Esto es, no restringiendo su actividad a la enseñanza de letras y su decodificación, sino aspirar a formar lectores y escritores competentes a través de un largo proceso que se inicia en los primeros grados primarios. Aprender de tal modo que, en la última etapa de educación básica, en la enseñanza media, los jóvenes tengan un desempeño eficiente y satisfactorio a la hora de leer un libro o de escribir un texto.

En este trabajo se discutió la correspondencia existente entre el conocimiento científico de los docentes en relación con los métodos de enseñanza de la lectoescritura y, su aplicación en el salón de clases. Se observa y, cada vez con mayor frecuencia, que muchos educadores, no están preparados para enseñar a leer y escribir.

Según Emilia Ferreiro, ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje. Son las prácticas, más que los métodos en sí, las que tienen efectos más perdurables a largo plazo.

## PROPUESTA SUPERADORA

El maestro es productor de saber pedagógico. De ese saber que les da identidad, que los diferencia, que los transforma en intelectuales autónomos, capaces de generar sus propias búsquedas, de entregar autoridad al otro y de legitimar y validar aquellos elementos de las conceptualizaciones producidas en las formaciones disciplinarias que amplían y permiten la transformación de su práctica. Práctica que es el punto de partida, el fundamento material de una reflexión. De ese saber que hace de la enseñanza un oficio y que, históricamente, ha sido transmitido en las Instituciones Formadoras. Sin embargo, la conjetura radica en analizar cómo forman a cada docente los Institutos encargados de ello.

Parte de mi *propuesta superadora* se inscribe en la territorialidad intelectual de las Escuelas de Formación, porque es allí donde los aprendices aprenden tanto el significado como el sentido del enseñar. Y es sólo en este espacio de la producción de saber pedagógico, donde las contribuciones de los diferentes aparatos disciplinarios cobran relevancia. Es allí, en la relación entre práctica y reflexión, eje articulador del saber, donde los conceptos disciplinarios pertinentes son re-significados. Y es en esta instancia, donde se debería recuperar el significado y el sentido del oficio de enseñar.

Como cambio a futuro entiendo que debe ser revisada la forma de enseñar los diversos métodos pedagógicos de la enseñanza de la lectura y la escritura en el Profesorado Docente. Es muy acotado el tiempo con el que se cuenta para su desarrollo y, es significativamente escasa la reflexión práctica de la enseñanza.

Si se entiende que cada docente enseña, en parte, como aprendió, ¿cómo enseñar y transmitir lo no aprendido?

Por experiencia propia y, en base a los resultados obtenidos en la tesina, dicha situación merece una transformación. Puntualmente evolucionar en los

siguientes aspectos<sup>70</sup>:

- En primera instancia, se debería contar con Políticas de Estado<sup>71</sup> que revaloricen la Carrera Docente, es decir, que intenten llevar la labor docente al grado de excelencia académica que se merece, en efectiva recuperación del valor social como tal, en una palabra "cautivar" a los jóvenes más talentosos con propuestas acordes al Siglo XXI. Ambientar la educación en la cultura política y económica argentina como la inversión pública más rentable y no, como un rubro engorroso del gasto público.

- Los alumnos ingresantes a la Carrera del Profesorado Docente deberían pasar por un tipo de evaluación Psicotécnica que los habilite para su función "formadora".

- Los alumnos ingresantes a dicha Carrera deberían ser evaluados sobre sus conocimientos y competencias básicas para poder ejercer dicha profesión (culturales, éticas, académicas, etc.).

- La Carrera debería cursarse mínimamente durante cuatro años.

- Debería ampliarse el campo de materias relacionadas con la Didáctica de la Lengua. Inclusión de partes teóricas y, partes prácticas que contaran con un mismo Profesor tanto en una como en otra área, para que su tratamiento no sufra una fragmentación propia que se genera por diferentes puntos de vista (aunque sean mínimos) entre dos o más docentes.

- Se debería contar con Profesores especializados y capacitados para cada materia.

- La materia "Práctica Docente" debería contemplar mayor profundidad en la enseñanza de contenidos vinculados con el quehacer práctico y, convendría tener clases de Profesores especializados que se integren dentro de la realidad áulica. "Hay que ensuciarse las manos con tiza" (Bergin, 2006). Es un dato imprescindible que el docente que forme docentes tenga un conocimiento profundo, previo de aquel nivel para el que forme docentes.

<sup>70</sup> Algunos de los cambios que se plantean en esta propuesta superadora, son contemplados en la Nueva Ley de Educación Nacional, Ley 26.206. Para conocerla ampliar información en la Ley, Título IV: Los/as docentes y su formación, Capítulo II: La formación Docente.

<sup>71</sup> Se espera que la puesta en marcha de la nueva Ley de Educación logre concretar y llevar a la práctica sus nuevas propuestas y cambios.

- Los profesores de la materia Práctica Docente deberían realizar evaluaciones y devoluciones en tiempo y espacio, con amplios criterios para señalar todos los inconvenientes que se detecten durante el accionar del alumnado.

- Los profesores de la Práctica Docente deberían acompañar a sus alumnos con modalidad presencial en todo el ejercicio de la misma y, de esta manera fiscalizar, con un seguimiento regulado y beneficioso que pueda eliminar el "fantasma de la inseguridad" que tanto mencionan los docentes que cada año obtienen su flamante título.

- Las prácticas educativas deberían realizarse en un Instituto Educativo durante el tiempo que se considere pertinente (ejemplo: un año) con modalidad de Residencia antes de lograr el título correspondiente.

- Que el Perfil del Egresado de la Carrera Docente apunte a capacitarlo en habilidades para su vida personal y social en el mundo desafiante de hoy teniendo en cuenta lo siguiente para su desarrollo como tal:

- ✓ Flexibilidad y adaptabilidad.
- ✓ Iniciativa y auto dirección.
- ✓ Habilidades sociales y transculturales.
- ✓ Productividad y confiabilidad.
- ✓ Liderazgo y responsabilidad.

Toda política educativa debería poner hincapié en la formación de profesionales de la educación con una visión actualizada de los conocimientos específicos del campo propio. La integración de esos conocimientos se debería optimizar desde una concepción filosófica y teológica del hombre y, el mundo. La gestación de una conciencia de la profesión docente vivida como misión apostólica cuyo último fin sea colaborar en el logro de la plenitud humana natural y sobrenatural de sus alumnos. Se entiende que una plena y constante actualización profesional y a conciencia de cada docente, complementa la buena formación y su persistencia en el tiempo.

Finalmente desde una óptica esperanzadora, la obtención del título

universitario en la Carrera Docente no deberá verse como un techo, sino como una apertura a estudios de postgrado. Es en este mundo multicultural y exigente donde por un lado convergen, una aceleración vertiginosa del progreso técnico-científico y por otro lado, una descomunal degradación moral, donde una de las propuestas más innovadoras y, a la vez más apasionantes a los que nos enfrentamos en el momento actual, es la de considerar y abordar la acción educativa como una acción profundamente humanizadora.

Los docentes no son responsables únicos de los resultados y de la calidad del sistema educativo. Tampoco pueden asumir el desafío del cambio en forma aislada e individual, pero tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Para poder cumplir con su tarea es necesario –entre otras acciones–: implementar políticas sostenidas en el tiempo que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales. Revisar los sistemas de formación así como las matrices fundantes del oficio a la luz de los nuevos escenarios sociales y culturales de la escolarización contemporánea.

Por otro lado, a modo complementario de mi *propuesta* y, en relación directa a mi profesión de Psicopedagoga y, de manera específica, mi *idea* al respecto de los miles de docentes que se ven envueltos día a día en sus prácticas, sería la de crear en las escuelas, como parte de su Proyecto Educativo Institucional, un llamado "LABORATORIO DIDÁCTICO", como escenario donde transcurran y sucedan los "experimentos" sobre la práctica misma, lugar de reflexión y análisis. Esta noción de laboratorio se extendería al campo de las prácticas educativas, en su sentido de prueba y ensayo, como modo de dar lugar al desarrollo de prácticas experienciales alternativas, paralelas a la labor áulica, donde la discusión de ideas sólo pueda hacerse con fundamento en evidencias, en este caso, ejemplos claros y concretos de los diversos métodos y sus aplicaciones. Los laboratorios constituirían espacios que trascenderían los textos de los manuales, las teorías y el discurso del docente, resignificando la búsqueda de información a través del planteamiento de las hipótesis más pertinentes, la discusión de los puntos de vista de expertos y novatos, la

confrontación con el sentido común y, la posibilidad de conocer los métodos pedagógicos puestos en marcha.

El maestro debe confrontar permanentemente sus prácticas educativas con las teorías que soportan el saber pedagógico y el saber por enseñar. En consecuencia, el éxito del mejoramiento en su desempeño, dependerá de su integración a un equipo docente que por el carácter de reflexión e investigación, que allí se genere, se constituya en una verdadera comunidad del saber. Es decir, se trata de propiciar experiencias de capacitación en servicio, en el lugar de trabajo y no sólo a través de cursos fuera de las escuelas.

De manera general, entiendo que una reforma exitosa debe ser necesariamente "sistémica". Sistémica significa que uno no cambia la educación modificando una variable y dejando intactas las demás. No cambia la educación cambiando los contenidos curriculares y dejando intacto el diseño institucional, los docentes, el equipamiento. Tampoco a la inversa; tampoco cambia nada si cambia a los docentes y deja intacto el resto. Sin embargo, esta idea de lo sistémico no significa todo al mismo tiempo. Se está de acuerdo en que hay que reformar la educación, la discusión es cómo. Ante ello, quiero sostener la idea de que la prioridad tiene que estar puesta en los docentes, con intervenciones a nivel estatal y, particulares en cada institución educativa. Así, frente a todos los factores y todos los insumos de los procesos de cambio educativo, el factor clave, el factor fundamental, particularmente en estos momentos, es el papel de los educadores y, allí considero que debemos apuntar.

### **Limitaciones de la Propuesta**

Resulta difícil implementar cambios cuando las ideas y teorías están afianzadas o aún más, erróneamente asimiladas y, se practican en el tiempo.

La llegada y recepción de los cambios e instancias de reflexión de los mismos, conlleva el peso del tiempo necesario y extenso para concretizarlo.

Las políticas educativas de mejora y cambio se rodean de variables poco controlables que interfieren en una puesta en marcha ágil y concreta. Los lineamientos llegan a sus últimos destinatarios (Escuelas de Formación e

Instituciones escolares) generalmente, en forma tardía y poco clara.

Parecería que dichos lineamientos son una "suerte de parche" que agudizan la problemática aquí planteada, no apuntando a una política educativa que haya sido pensada a largo plazo como cambio profundo.

#### **Alcances de la Propuesta**

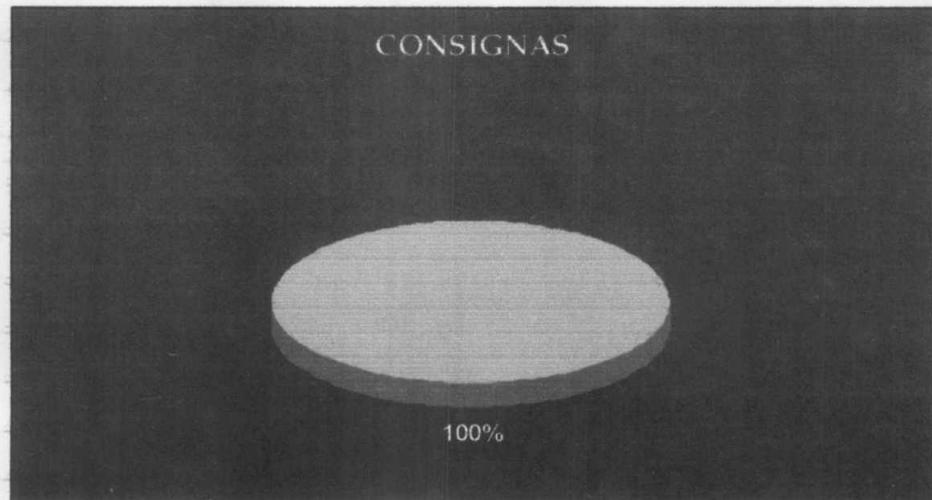
A nivel general, la nueva Ley Nacional de Educación se está poniendo en marcha en forma gradual en todo el país. En buena hora, esta Ley contempla algunos de los cambios aquí planteados. Por ello, dependerá de las políticas educativas y su llegada a los Directores de los Institutos de Formación, la mejora de estos aspectos colectivos.

En cuanto a la propuesta más específica, cada Psicopedagogo que forme parte de una Institución particular, podrá, desde su rol de Orientador Educativo, concretizar estos "Laboratorios Didácticos", ayudando, como una suerte de granito de arena, a un grupo definido de docentes. Si esta iniciativa se llevara a cabo en varias escuelas a la vez, el cambio sería distinto y, más palpable de ver los resultados de cada capacitación.

## ANEXO

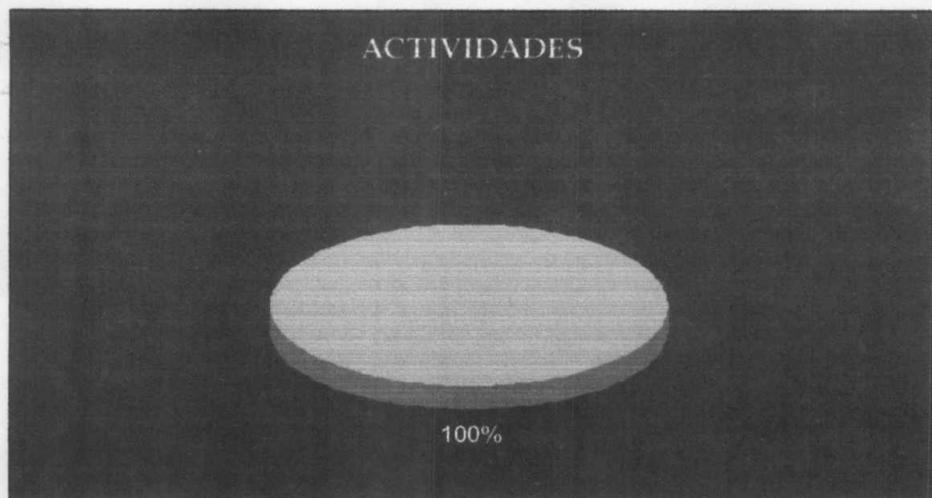
Los gráficos que se presentan a continuación complementan la información recabada en la investigación y, abren nuevos campos de estudio y análisis para futuros proyectos.

### ▪ Consignas



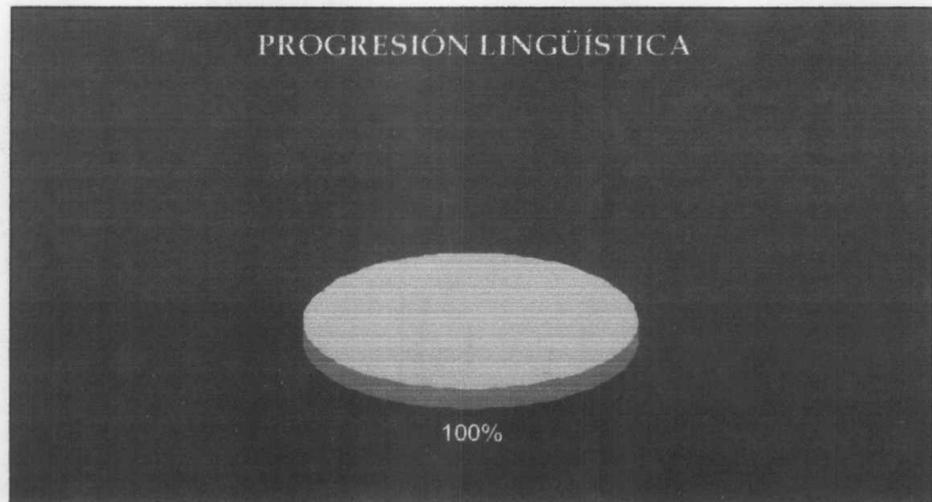
El 100% de los cuadernos presentan consignas en cada actividad.

### ▪ Actividades



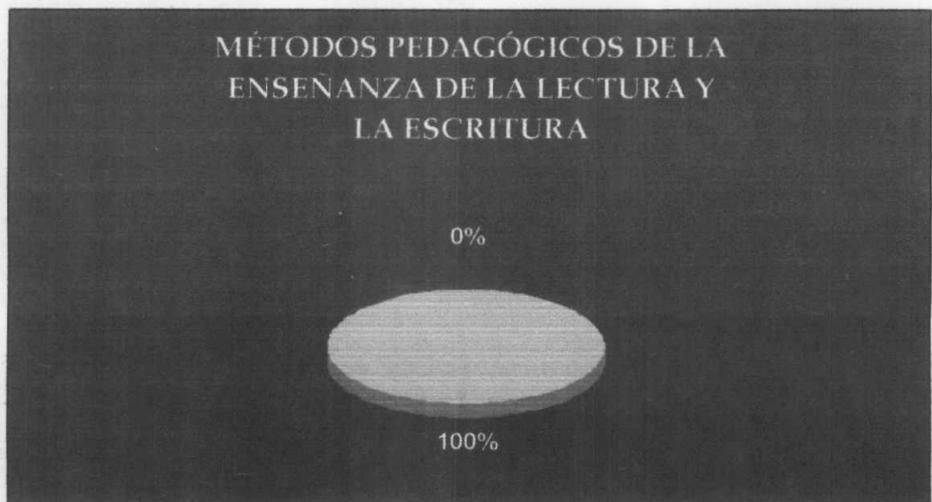
El 100% de los cuadernos evidencian actividades indistintas basadas en el aprendizaje de letras, palabras y textos (cuentos, poesías, adivinanzas).

- **Progresión lingüística (complejidad)**



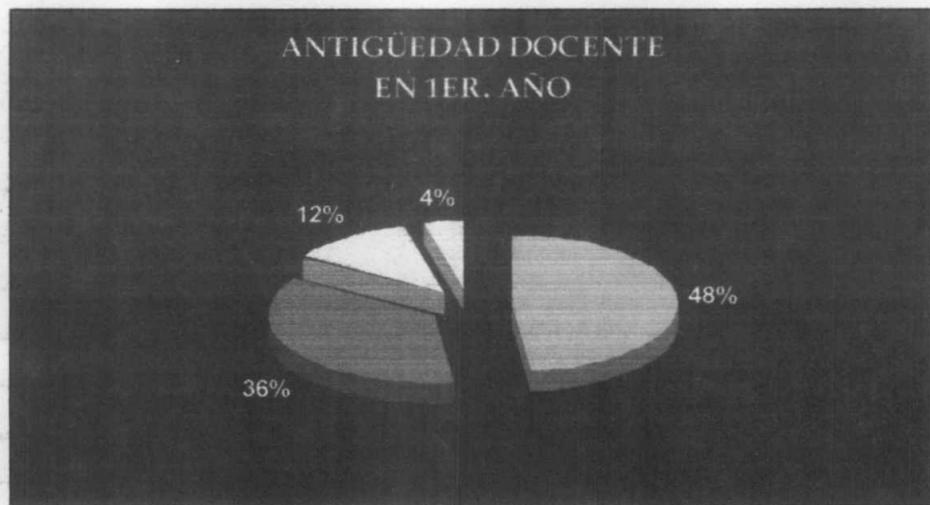
El **100%** de los cuadernos revela una falta de progresión lingüística en las actividades propuestas (de lo fácil a lo difícil).

- **Métodos Pedagógicos de la enseñanza de la lectura y la escritura**



En el **100%** de los cuadernos se evidencia la utilización de más de un Método Pedagógico para enseñar a leer y a escribir.

▪ **Antigüedad en 1° año**



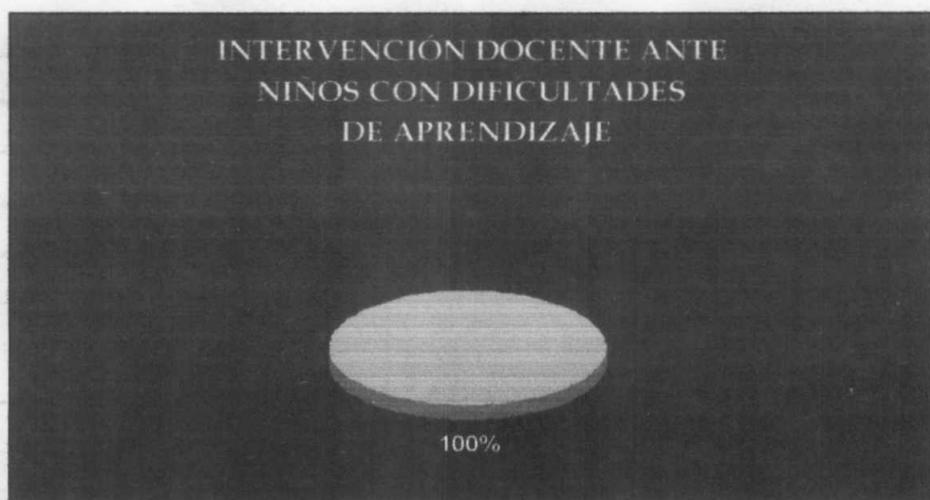
El mayor porcentaje de docentes entrevistados, **48%** de ellos, poseen una antigüedad docente en 1° año entre 1 y 3 años.

El **36%** posee entre 4 y 6 años de antigüedad en 1° año.

El **12%** entre 7 y 9 años.

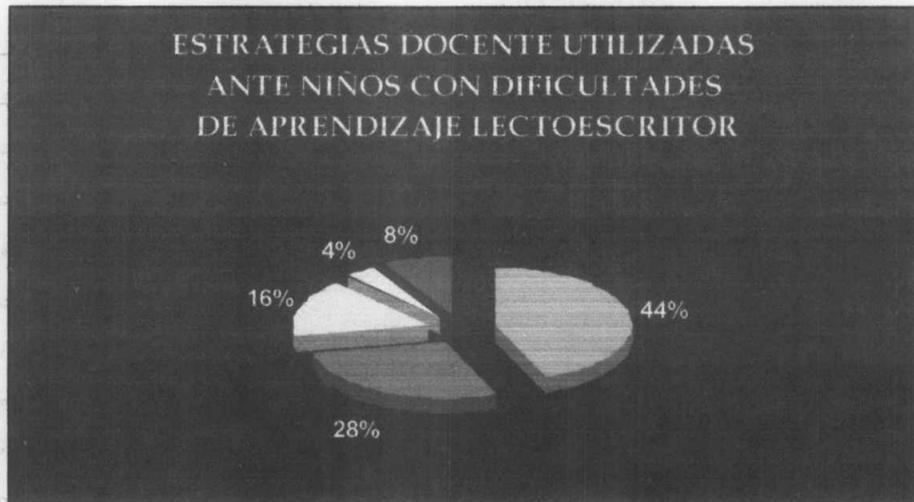
El **4%** faltante tiene más de 9 años de ejercicio de su profesión en 1° año.

▪ **Intervención ante niños con dificultades de aprendizaje**



El **100%** de los docentes entrevistados dice intervenir ante alumnos con dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura.

- Estrategias utilizadas para la mejora de niños con dificultades para aprender



El **44%** de los docentes realiza más de una acción de intervención ante alumnos con dificultades en su aprendizaje.

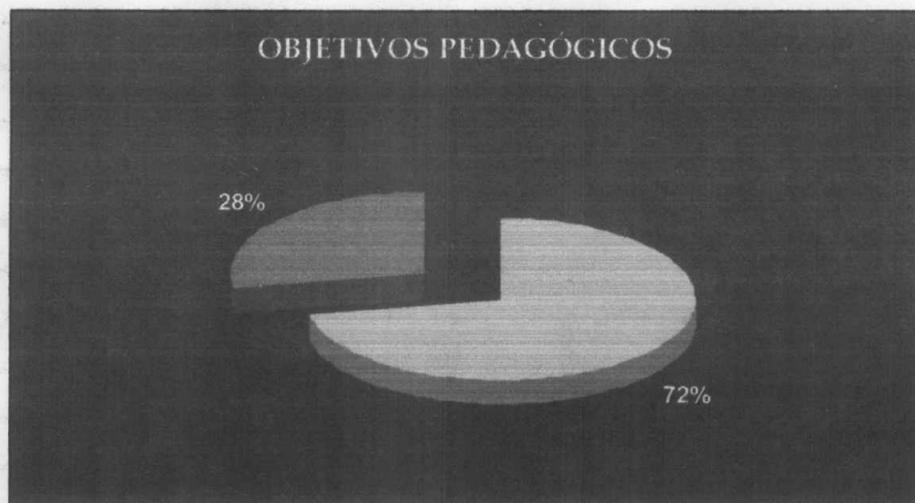
El **28%** deriva a un Profesional.

El **16%** emplea actividades extra para el hogar.

El **4%** efectúa adaptaciones curriculares.

El **8%** restante refiere otras estrategias que no figuran en las categorías.

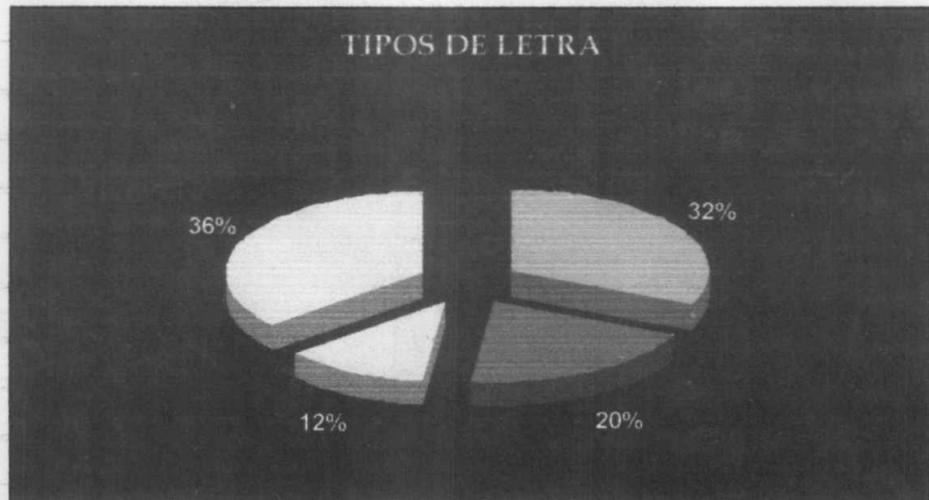
- Objetivos a alcanzar en 1º año con respecto a la Lectura y Escritura



El **72%** de los docentes entrevistados afirma que persigue como objetivo que los niños aprendan a leer y escribir textos.

El **28%** restante no responde dentro de las categorías.

▪ **Tipos de letras**



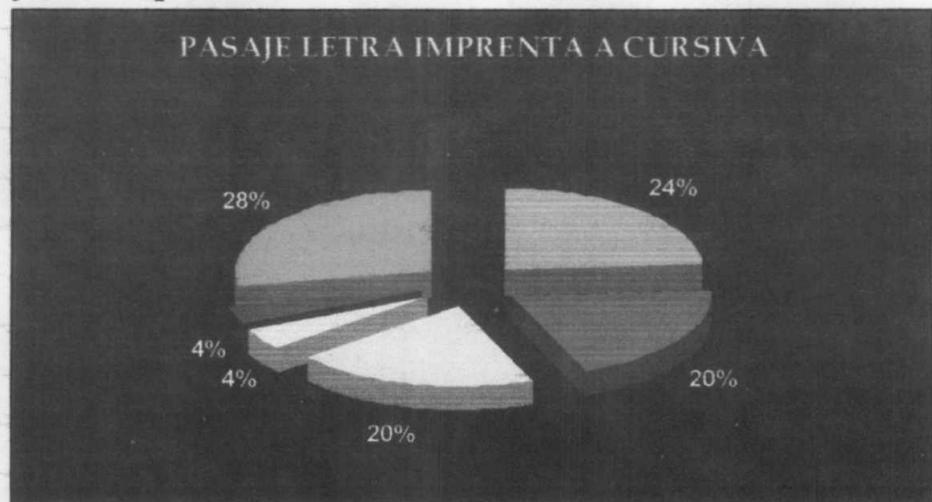
El 32% de los docentes entrevistados pretende que los niños logren leer y escribir con ambos tipos de letras: imprenta y cursiva.

El 20% opina que los niños lean y escriban en 1º año sólo con letra cursiva.

El 12% cree conveniente que los niños sólo lean y escriban letra imprenta.

El 36% no responde la pregunta.

▪ **Pasaje letra imprenta a cursiva**



El 24% de los docentes entrevistados considera que la presentación de la letra cursiva debe darse desde el principio del año (Marzo).

Un 20% cree que el pasaje de letra imprenta a cursiva es conveniente en los meses de Abril y Mayo.

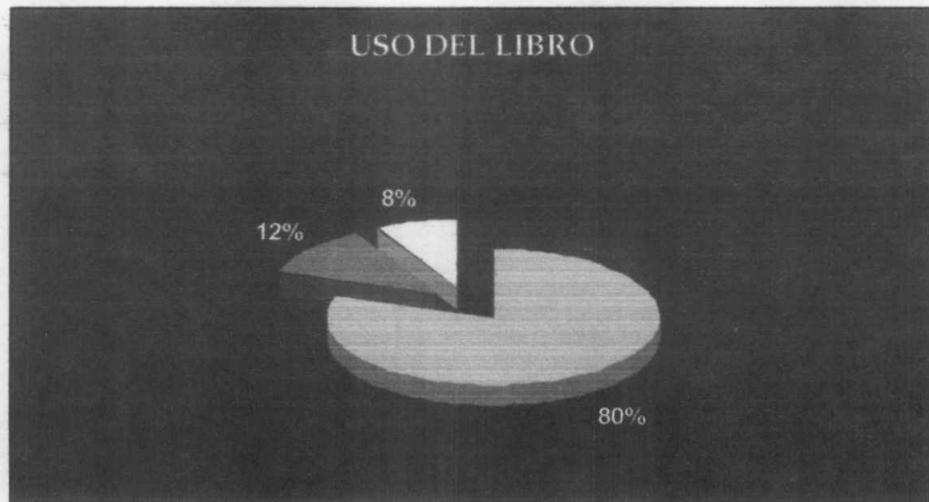
Otro 20% realiza el pasaje a cursiva en los meses de Agosto y Septiembre.

El 4% considera el pasaje entre Junio y Julio, previo al receso invernal.

Y el 4% restante a fin de año, entre los meses de Octubre y Noviembre.

Existe un 28% que no responde a la pregunta.

▪ **Uso del libro**



En el **80%** de los cuadernos se realizan menos de cinco actividades del libro de textos por semana de clases.  
En el **8%** de los cuadernos figuran más de cinco actividades del libro de textos por semana.  
Y en el **12%** restante no se utiliza libro.

## BIBLIOGRAFÍA

- ☐ BORZONE DE MANRIQUE Ana - GRAMIGNA Susana, **Iniciación a la lectoescritura**, Argentina, Editorial El Ateneo, 1987.
- ☐ BRANCHETIERE Lucio, "Tesina Dislexia del Desarrollo: una revisión", Universidad de Belgrano, en: [http://www.ub.edu.ar/investigaciones/tesinas/139\\_blanchetierre.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/tesinas/139_blanchetierre.pdf), Buenos Aires, 2004.
- ☐ BRASLAVSKY Berta, "La querella de los métodos de la enseñanza de la lectura. Una revisión crítica.", en: **Novedades Educativas**, (2002), n° 134, p. 22 a 25.
- ☐ BRASLAVSKY Berta, **La querella de los métodos de la enseñanza de la lectura**, Buenos Aires, Kapelusz, 1962.
- ☐ BRUERA Ricardo, **La didáctica como ciencia cognitiva**, Rosario, Argentina, Ediciones CEDIE, 2000.
- ☐ BUENDIA EISMAN Leonor - COLÁS BRAVO Pilar - HERNÁNDEZ PINA Fuentesanta, **Métodos de Investigación en Psicopedagogía**, España, Mc Graw Hill, 1998.
- ☐ CASSANY Daniel, **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**, Barcelona, PAIDÓS COMUNICACIÓN, 4° edición, 1994.
- ☐ CASTORINA José Antonio, "Las versiones del constructivismo ante el conocimiento instituido y las prácticas sociales", Conferencia en la apertura de las X Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación, en: <http://www.unrc.edu.ar>, Universidad de Buenos Aires, CONICET, 2000.
- ☐ CONDEMARÍN Mabel - CHADWICK Mariana, **La escritura creativa y formal**, Chile, Editorial Andrés Bello, 1991.
- ☐ CONDEMARÍN, M. - GALDAMES, V. - MEDINA A., "Lectura de textos", en: **Novedades Educativas**, (2002), n° 138, p. 18 a 20.
- ☐ CUETOS F. - RODRIGUEZ B. - RUANO E., **PROLEC: evaluación de los procesos lectores**, Madrid, Tea, 2000.

- ☞ DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, **Documentos Curriculares 1**, Buenos Aires, Dirección de Impresiones del Estado y Boletín Oficial, 1996.
- ☞ DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, **Ley Federal de Educación. Ley de Educación de la Pcia. De Buenos Aires. Contenidos Básicos Comunes. Modulo 0**, La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, 1995.
- ☞ Diseños curriculares - Profesorado 1° y 2° ciclo de EGB en: **<http://abc.gov.ar/paginaescuela>**.
- ☞ FERREIRO Emilia - GOMEZ PALACIOS Margarita (compiladoras), **Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**, Argentina, Siglo XXI, 1986.
- ☞ FERREIRO Emilia -TEBEROSKY Ana, **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**, Madrid, SIGLO VEINTIUNO EDITORES, Vigésima Edición, 1999.
- ☞ FERREIRO Emilia, **Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**, Buenos Aires, Bibliotecas Universitarias Centro Editor de América Latina, 1986.
- ☞ FERRERES A. - LÓPEZ C. - PETRACCI B. - CHINA N., **Alexia por alteración de la vía perilexical de lectura**, Revista Neurológica n° 25, Argentina, 2000.
- ☞ GALLEGO Carlos, **Aproximación histórico-Conceptual a la metodología de enseñanza de la lectura**, Valencia, Congreso Mundial de Lectoescritura, 2000.
- ☞ GASPARIAN COLELLO Silvia M., "Alfabetización: del Concepto a la Práctica Pedagógica", en: **<http://www.hottopos.com/vdletras4/silvia.htm>**.
- ☞ GOOD Thomas L. - BROPHY Jere, **Psicología Educativa Contemporánea**, México, Mc Graw Hill, 1997.
- ☞ GRAVES Donald H., **Estructurar un aula Donde se Lea y se Escriba**, Argentina, Aique, 1992.

- ☐ HERRERA ROJAS Fresia Ester, **Síntesis de un ciclo de charlas del Programa de Formación de Profesores de Educación Infantil del Ayuntamiento de Sao Paulo**, Ministerio de Educación y Cultura, Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo y Fundación de Apoyo a la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo.
- ☐ IRWIN J. - DOYLE M. A. (compiladores), **Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación**, Buenos Aires, Aique, 1992.
- ☐ KALMAN Judith, "¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias", en: **Novedades Educativas**, Año 12, n° 110, Buenos Aires, 2000.
- ☐ KAUFMAN Ana María, **La lectoescritura y la escuela**, Buenos Aires, Aula XXI Santillana, 1988.
- ☐ LOPEZ María Esther, **Psicogénesis de la lectoescritura. Mitos y realidades**, Argentina, Estrada, 1993.
- ☐ MATA Francisco Salvador, **Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita**, Málaga, Ediciones Aljibe, 2000.
- ☐ MÉREGA Herminia, **Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. Entrevista a Ana María Kaufman**, Buenos Aires, Santillana, 1992.
- ☐ MESSINA N. - MANZOLIDO V. - SACIERAIN S. - SIENES N. - OLIVA M. - GONZÁLEZ V. - REIG C., "Trabajo de Investigación: Alfabetización en el Nivel Inicial", en: <http://www.educacioninicial.com>.
- ☐ MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN - CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica**, República Argentina, Segunda Edición, 1995.
- ☐ ORTEGA DE HOCEVAR Susana, "La lectura y la escritura en la formación de formadores", en: **Novedades Educativas**, (2002), n° 138, p. 34 a 37.

- ▣ PALAZUELOS MASCAREÑO Mayra Elba, "Prácticas pedagógicas de la enseñanza de la lengua escrita", en: **Novedades Educativas**, (2002), n° 134, p. 26 a 27.
- ▣ PAREDES Jorge M., "La lectura. De la descodificación al hábito lector", en: <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>, Lima, 2004.
- ▣ RAMOS SÁNCHEZ José Luis - CUETOS VEGA Fernando, **PROLEC-SE: Evaluación de los procesos lectores**, Madrid, Tea, 1999.
- ▣ RATIO Patricia, "Claves para la formación de lectores críticos en la escuela", en: **Novedades Educativas**, (2002), n° 138, p. 4 a 11.
- ▣ SALZMAN Isidro, "La señora de las palabras", en: **Novedades Educativas**, (2002), n° 134, p. 20 a 21.
- ▣ SCHWARTZ Gladis, "Crisis en el saber didáctico: motivos y posibilidades de superación", en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/contexto.htm>, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba.
- ▣ SUÁREZ RIAÑO Begoña, **El desafío de la escritura: En busca de la Grafomotricidad**, Córdoba, Disertación presentada en el Congreso: "Entre Educación y Salud", 2004.
- ▣ VIGOTSKY Lev, **Pensamiento y lenguaje**, Buenos Aires, PAIDÓS, 2000.