

**DESARROLLO DE HABILIDADES DE
LECTOESCRITURA A
TRAVÉS DE ESTRATEGIAS
PSICOEDUCATIVAS**

Carmita Ramírez Calixto
Heriberto Luna Álvarez
Mary Arteaga Rolando

DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS

**Carmita Ramírez Calixto
Heriberto Luna Álvarez
Mary Arteaga Rolando**

**DESARROLLO DE HABILIDADES DE
LECTOESCRITURA A
TRAVÉS DE ESTRATEGIAS
PSICOEDUCATIVAS**

Título original: DESARROLLO DE HABILIDADES DE
LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS
PSICOEDUCATIVAS
Primera edición: febrero 2020

© 2020, Carmita Ramírez Calixto
Heriberto Luna Álvarez
Mary Arteaga Rolando

Publicado por acuerdo con los autores.
© 2020, Editorial Grupo Compás

Grupo Compás apoya la protección del copyright, cada uno de sus textos han sido sometido a un proceso de evaluación por pares externos con base en la normativa del editorial.

El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

Editado en Guayaquil - Ecuador

ISBN: 978-9942-33-175-5

Cita.

C. Ramírez, H. Luna, M. Arteaga (2020) DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTOESCRITURA A TRAVÉS DE ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS, Editorial Grupo Compás, Guayaquil Ecuador, 227 pag

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO	3
CAPÍTULO I	
PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA	7
CAPÍTULO II	
EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. CONTEXTOS SOCIALES Y EDUCATIVOS	26
CAPÍTULO III	
LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA	113
CAPÍTULO IV	
EVALUACIÓN DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES EN LECTURA Y ESCRITURA	155
CAPÍTULO V	
ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA.....	177
REFERENCIAS	225

PRÓLOGO

Los procesos comunicativos como la lectura y la escritura, considerados igualmente informativos, formadores y generadores de conocimiento, han pasado por una interesante evolución histórica, lo que ha contribuido a entender su naturaleza y sus relaciones con la cultura que el individuo va construyendo. Todos estos avances han tratado de ser incorporados y sistematizados en la enseñanza de estos procesos, de manera que hombres y mujeres ejerzan su actividad comunicativa con propiedad, significación y funcionalidad. Sin embargo, y a pesar de múltiples esfuerzos todavía existen muchos problemas en el desarrollo y ejercicio de la competencia comunicativa, especialmente en lo que se refiere a la competencia escritural.

Los autores de este libro, siguiendo un plan de práctica y comprobación, abordan la lectura y escritura como constituye para los procesos comunicativos que en la sociedad actual no puede considerarse como actividad opcional, más bien hay que enfocarla como medios expresivos fundamentales porque un alto porcentaje de nuestra cultura se evidencia a través de este medio. En función de esto, se debe adquirir y ejercer la lectura y escritura de manera integral, sin excluir ninguno de los niveles o dimensiones implícitos en esta tarea, por lo cual la escuela desempeña un rol fundamental; es ella la

encargada de formar escritores eficientes, funcionales y creativos.

El propósito de este libro no es el de convencer al lector, ni a nadie de que los procesos de la lectura y escritura son procesos comunicacionales que se deben abordar para que el estudiante desarrolle sus capacidades intelectuales sino visionarla como un proceso interactivo y recíproco donde no es necesario primero automatizar las destrezas implicadas en el reconocimiento de las palabras para después comprender, significar o utilizar la lengua escrita porque ambas partes, destrezas y usos, estarían desarrollándose de manera constante y simultánea mediante la práctica auténtica y significativa de la lectura y la escritura.

En efecto, los autores han empezado este libro en su capítulo I haciendo un paneo generalizado de la perspectiva constructivista en la enseñanza de la lectura y escritura intentando el abordaje de consustanciar el desarrollo de las habilidades de la lectoescritura a través de un aprendizaje significativo, en el que se trabaja con textos reales, entendidos como la unidad básica de comunicación escrita que tiene significado, usando siempre el lenguaje con una intención, con un uso que puede variar desde para comunicar algo hasta para disfrutar y compartir.

En el segundo capítulo devela todo lo relativo al aprendizaje de la lectoescritura. Contextos Sociales y

Educativos, donde se hace un recorrido epistémico por las teorías del desarrollo enfatizando en Piaget, Vygotsky, Brunner, Bronfenbrenner y Rebeca Puche haciendo una retrospectiva del desarrollo del niño lector y escritor al igual que los factores que intervienen en el proceso de la lectoescritura.

Los autores del libro, al hacer referencia al capítulo III, centran su atención en las habilidades lingüísticas en el aprendizaje de la lectura y escritura en donde se destacan las conciencias lingüísticas desde su abordaje fonológico, lexical, semántico y pragmático.

En el capítulo IV, los autores se enfocan en la evaluación de los desempeños de los estudiantes en lectura y escritura donde se destacan como evaluaciones internacionales el T.A.L.E, el PROLEC-R y el V.M.I, los logros y las dificultades detectadas. Y por último en el capítulo V se develan las estrategias psicoeducativas para el aprendizaje de la lectura y escritura donde se concretizan las estrategias para desarrollar la conciencia fonológica y léxica. También se abordó las modalidades de lectura, estrategias de lectura como predicción, anticipación, conocimientos previos, inferencias y las estrategias para el aprendizaje de la escritura.

En este sentido, el libro genera el deseo de leer cada una de sus partes por cuanto se plantea la necesidad de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean dinámicas, interactivas, protagonizadas por los

propios estudiantes, en las que las técnicas y los recursos de aprendizaje representen centros de interés y elementos motivadores para los educandos, propiciando así ambientes escolares para la construcción y adquisición de nuevas formas de pensamiento, lo que garantiza la capacitación del docente para desarrollar la lectoescritura a través de la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas que despierten la atención, y comprensión de los niños, o tal vez porque no aplica las estrategias de repetición, elaboración y organización de contenidos aprendidos.

Dra. Yulieth J. Barradas Sira

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA

La Sociedad contemporánea evidencia cambios y transformaciones sucedidos con rapidez increíble e intensidad cada vez mayor, siendo varios los aspectos que han contribuido a este fenómeno creciente, entre los cuales destacan los de orden económico, tecnológico, sociales, culturales y comunicacionales que actúan de manera conjunta y sistémica.

En este contexto, la sociedad espera que la educación como fenómeno social asuma su rol protagónico como lo es el ser humano armoniosamente desarrollado y socialmente activo, para que contribuya con sus habilidades intelectuales al incremento y permanencia del proceso de transformaciones que caracteriza a la población mundial.

De esta manera, surge una nueva cosmovisión de la ciencia que aborda los complejos fenómenos que no conciben al ser humano separado de su propia humanidad, aislando las situaciones y queriendo desde una visión simplista, alejar los fenómenos para el estudio de su propia ontología.

Así, se entiende que los complejos fenómenos sociales no pueden ser vistos desde una racionalidad instrumental

(Habermas, 2003), requieren de una nueva forma de ver, conocer y actuar, de una racionalidad que mira la realidad total como una ontología sistémica, un orden abierto (Martínez, 2003), en una red de fenómenos vitales (Maturana, 2002). Dadas las condiciones que anteceden, Morín (1999) plantea la necesidad de generar una epistemología de la complejidad para abordar el conocimiento científico actual.

De acuerdo a los razonamientos que se han venido desarrollando, Ugas (2006), señala la necesidad de ampliar los espacios de las ciencias sociales: "... afirma su aparato de investigación crítica para hacer frente a procesos de observación sistémica destinados a interpretar, como diría Heidegger, una realidad pensada a partir de la incertidumbre, de lo multirreferencial, lo multidimensional y lo complejo" (p. 5).

Por consiguiente, las bases epistemológicas que perfilan un nuevo entendimiento del mundo tienen que estar en consonancia con los cambios que se están produciendo en la actualidad y el reconocimiento de complejidades en el nivel ontológico. Este es el pensamiento complejo desarrollado fundamentalmente en las últimas décadas en el ámbito de las ciencias sociales.

Su principal exponente, el francés Morín (ob. cit.), no descalifica los paradigmas anteriores, sino que hace referencia a la integración y superación en un nuevo

paradigma que permita dar cuenta de los cambios ocurridos en la realidad que hoy vivimos. Se trata de una manera de pensar que desborda la perspectiva cartesiana, con el fin de instalar un estilo de conocimiento que incluye, dentro de la riqueza de los fenómenos en estudio, las múltiples formas de relaciones entre sus componentes, así como también la potencial dinámica de dichas vinculaciones.

De acuerdo a Ugas (ob. cit.):

La complejidad es paradigmática en tanto articula y reordena el conocimiento, el pensamiento complejo busca distinguir, reconocer lo singular y concreto sin desunir, integra religando en un juego dialógico: orden, desorden, organización, contexto e incertidumbre sin dar como verdad esa particular organización de un conjunto determinado (p. 13-14).

De tal modo, que una comunicación compleja dentro de este paradigma, es una comunicación que considera al ser humano complejo, que permite la creatividad humana, que a su vez multiplica la complejidad neuronal, sensorial, psíquica y social. Una comunicación que sugiere la necesidad de relacionar unos elementos con otros, unos fenómenos con otros, descubrir elementos nuevos; tejer redes de relaciones, es decir hacer una trama con relación de relaciones. Estamos ante un paradigma que nos propone una nueva actitud ante la vida y ante nuestro trabajo educativo.

La comunicación compleja tiene que verse siempre como un proceso social, colectivo, dialógico y horizontal nunca individual. Por lo tanto la comunicación es un fenómeno social y un acoplamiento estructural entre individuos, es decir una conducta de coordinación recíproca entre ellos. Si el sujeto no está acoplado estructuralmente para seleccionar esa perturbación, la acción comunicativa no se realiza.

Entonces solamente hay comunicación cuando hay coordinación conductual en un dominio de acoplamiento estructural y no cuando alguien manda información que pasa por un medio y luego se recibe por otro individuo. Ahí no hay coordinación de acciones y por lo tanto no hay comunicación. Una imagen no comunica, solamente transmite información.

Recordemos que, Maturana y Varela (2003) afirman que el proceso de comunicación depende de la estructura de todos los individuos que participan en él: "cada persona dice lo que dice u oye lo que oye según su propia determinación estructural... así... el fenómeno de comunicación no depende de lo que se entrega sino de lo que pasa con el que recibe" (p. 2).

Precisamente por ello, es importante señalar que las disposiciones cognitivas de un individuo pueden ser cultivadas a lo largo de la vida y la competencia cultural puede ser enriquecida, de tal forma que dicho individuo se modifica, asimila, acomoda y se retroalimenta.

Por tal motivo en la actualidad, la sociedad exige transformaciones en su necesidad de promover cambios vinculados a la enseñanza de la lectura y escritura en el ámbito educativo, con miras a la conformación de nuevos paradigmas de apertura, orientados a una mayor calidad en el proceso de aprendizaje. Desde este momento se debe adquirir una educación acorde a este cambio épocal de alto nivel, y para tales efectos es necesario centrarse en el ser humano como sujeto que aprende, piensa, siente, construye y transforma el sistema.

En consecuencia, una educación de calidad verdaderamente transformadora, sembradora de valores, desarrolladora de conocimientos, constructivista y generadora de una sociedad más ética, libre, democrática y esperanzadora requiere de una enseñanza ejercida por profesionales que actúen desde una actitud esencialmente trascendental y transdisciplinaria que garantice una educación de calidad.

El escenario educativo se ha complejizado en relación directa con la profundidad y la velocidad de los cambios en la sociedad actual, tales como el impacto de la tecnología de la información y la comunicación en la producción y circulación del conocimiento y la complejidad de las funciones académicas por la globalización.

El avance y trascendencia de estos cambios, no podían dejar de influenciar al sistema educativo, en particular lo

que concierne a enseñanza de la lectura y escritura, la cual constituye uno de los núcleos vitales en el proceso de aprendizaje por su condición en la formación idónea del talento humano, así como la consecución de la calidad institucional.

Las premisas descritas, llevan a reafirmar lo apuntado por Ruiz (2007) en cuanto a que la época actual significa cambios, transformaciones, retos, coordinación y trabajo en equipo desde una visión compleja de la actividad y responsabilidad compartida, derivada de una gestión académica proactiva orientada a lograr la convergencia de todos los actores sociales involucrados en el hecho educativo.

Afirma a su vez el citado autor, que las incesantes transformaciones sociales, requieren del docente mayor disponibilidad y estilos de liderazgo, definiendo su gestión por el manejo eficiente de estrategias de enseñanza para la conducción de la planificación, organización, dirección, control y ejecución de las actividades bajo la articulación de acciones plurales, orientadas al éxito y permanencia en el tiempo de las organizaciones educativas.

Desde estas perspectivas, la gestión del docente en las instituciones de Educación Primaria se redimensiona, dado que además de cumplir con los procesos gerenciales desde una perspectiva compleja, deberá mantener una comunicación fluida, como elemento vital de la interacción humana y del desarrollo de las relaciones

interpersonales para lograr un ambiente armonioso y equilibrado acorde a las instituciones donde se desempeña.

Por lo tanto, el sector educativo es el que persigue el desarrollo óptimo de las habilidades personales en general sin dejar de lado los aspectos científico-técnico y morales. Tomando en cuenta lo planteado, la enseñanza de la escritura es fundamental en la educación, cuya naturaleza es esencialmente comunicativa, lo que deriva la necesidad de contar con profesionales que utilicen los procesos comunicacionales. Por lo que se requiere de docentes capacitados en establecer contactos e interacciones con sus semejantes, que desarrollen habilidades para mantener y mejorar el esfuerzo en una situación interpersonal educativa.

Por consiguiente, se hace necesario que los docentes en su condición de profesionales proactivos, como principal agente de cambio, ofrezcan a sus estudiantes la ayuda efectiva, apoyado en acciones tendentes a promover la participación de todos los involucrados en la gestión educativa con el fin de alcanzar los objetivos perseguidos por la institución.

La lectura y escritura como actividades educativas persigue dos propósitos fundamentales: la información y la comprensión necesaria al esfuerzo de las personas en el desarrollo intelectual, proporcionar las orientaciones para lograr los grados deseados de motivación, cooperación,

satisfacción de necesidades. A partir de las mismas se conduce a un ambiente de trabajo en armonía mejorando el desempeño de la tarea desarrollada.

En este contexto, los docentes, tienen la responsabilidad de plantear estrategias de desarrollo intelectual, asegurar un crecimiento sostenido, con alto sentido de cultivo de los valores, una excelente comunicación para así generar un intercambio de información entre los distintos participantes, que permitan motivar a los estudiantes para que se comprometan con las metas educativas.

Por otra parte, Davis y Newstrom (2003) establecen que “el docente de hoy debe practicar un manejo multidimensional en su rol como educador, en su esencia atiende tanto al dominio de los conocimientos técnicos como las actitudes, habilidades necesarias para el logro de un acertado desempeño” (p. 512).

Su eficiencia es uno de los aspectos que las organizaciones educativas, han de enfrentar a muy corto plazo, empleando programas de actualización bien estructurados y sistematizados a fin de hacer del docente un profesional capaz, que pueda optimizar y conducir a niveles de excelencia la actividad educativa en la cual presta sus servicios.

Así, la importancia que el gerente educativo al cumplir con los procesos de enseñanza, deba esforzarse en crear un clima armónico para alcanzar los objetivos de la

organización y, al mismo tiempo satisfaga las necesidades psicológicas, sociales de sus estudiantes, tomando en cuenta la motivación, la comunicación para el alcance de la calidad del sistema educativo.

Sobre la importancia de la enseñanza de la lectura y escritura dentro de las instituciones educativas, Escobar (2003) sostiene que uno de los elementos más relevantes, de la cual debe hacer uso el docente es del proceso comunicacional, por ello es importante, que desarrolle esta capacidad con sus estudiantes, por cuanto la misma mantiene la unidad en el sentido que proporciona medios para transmitir información vital para las actividades combinadas, y la obtención de metas propuestas, por lo que se hace necesario tener un concepto claro de lo que se entiende por este proceso.

Por esta razón, acota dicho autor, es imprescindible que los docentes, perfeccionen sus habilidades en cuanto a estrategias de enseñanza, por ser la fuerza que logra el avance de los grupos dándoles solidez por lo cual garantiza su permanencia. De tal manera que este elemento instruccional, posee carácter activo, tiende a evitar los conflictos entre los esfuerzos, la diversidad de actividades o la omisión de otras, de allí, que este proceso puede facilitarle al docente el logro de la calidad en su desempeño académico.

En este orden de ideas, se hace necesario que en las organizaciones educativas, estén en constante

comunicación, en búsqueda de un mejor desempeño en el trabajo educativo. Amparado en esta línea de pensamiento, para Gortari (2002) el proceso de aprendizaje es dinámico, activo y eficaz e impide las desviaciones, elimina las discrepancias y facilita los acuerdos entre diferentes individuos.

En concordancia con lo anterior, se sitúa Cohen (2005) al referir que la gestión educativa en la contemporaneidad se convierte en la piedra angular para las organizaciones sociales, sin escapar las de carácter educacional, porque le permite a los docentes la apertura de espacios para la integración, con garantía de participación de todos los actores sociales involucrados en la consecución de la calidad educativa. Por lo tanto le proporciona al docente la oportunidad de manejar eficazmente las potencialidades de los estudiantes para ejecutar de manera integral las funciones técnico administrativas, lo cual es posible con el concurso de un proceso de aprendizaje eficaz para que pueda direccionar la gestión docente.

Puedo acotar en la estructuración de este libro, que la enseñanza de la lectura y escritura es la más básica y vital necesidad de los seres humanos, constituye un vehículo universal de intercambio entre los habitantes del planeta, es el motor y expresión de la actividad social, traduce el pensamiento en actos, de allí que tenga incidencia en lo individual y en lo colectivo. Por lo tanto el lenguaje oral y

escrito, son las formas más amplia que el hombre utiliza para expresarse. Tal aserción no resta méritos a otras formas de expresión y comunicación, siendo esta uno de los factores fundamentales en el funcionamiento de las organizaciones sociales.

La comunicación oral y escrita constituye una herramienta, un elemento clave en toda organización esencial para impulsar a los individuos a alcanzar altos niveles de productividad y eficiencia en las organizaciones educativas y juega un papel primordial en el mantenimiento de la institución. Es importante subrayar, que el ser humano como ser holístico, es comunicativo por excelencia, continuamente esta vertido hacia fuera mediante los diversos canales de comunicación que son los órganos de los sentidos, teniendo cada uno de ellos una forma de expresión. Entender la comunicación a través de la lectura y escrita como oportunidad de encuentro con el otro, plantea una amplia gama de posibilidades de interacción en el ámbito social, porque es allí, donde tiene su razón de ser. Es a través de la comunicación que las personas logran el entendimiento, coordinación, y la cooperación, haciendo viable el crecimiento y desarrollo de las organizaciones.

En este orden de ideas, se puede citar a Castro (2005), quien explica que se debe comprender el carácter imperativo que adquiere la necesidad de fundamentar la educación, sobre los principios que promuevan la

importancia del ser humano y de su entorno, así como de las relaciones interpersonales que dentro del mismo se van entretejiendo con el paso de la cotidianidad. En relación a tales ideas, se puede destacar la claridad expresiva de Tarride (2004), para quien: “La educación constituye un ámbito de interés cada vez más creciente, no solo para los espacios educativos, sino también para la sociedad como un todo. Existe acuerdo en considerarla la piedra angular del desarrollo de los pueblos”.

En este orden de ideas, cabe resaltar que la lectura y la escritura son instrumentos de comunicación por excelencia del ser humano, su uso está relacionado con el desarrollo social y cultural; a través de ellas se hacen posible el registro de acontecimientos históricos, y por tanto, se propicia y se garantiza la transmisión del conocimiento. Todo lo anterior, conduce a reflexionar que la educación actual debe centrarse en promover cada vez más competencias en los estudiantes, en el sentido que es a través de la comunicación los individuos logran expresar sentimientos y emociones construidas a partir de sus propias experiencias.

Por tanto, al ser la lectura y la escritura un objeto social, su aprendizaje en la escuela debe tener referentes claros y significativos para los estudiantes, que a su vez le permitan interactuar con ese objeto de conocimiento. Esto posibilita la formación de un pensamiento crítico, capaz de analizar y construir conocimientos.

En la escuela, generalmente se utilizan prácticas que orientan el aprendizaje de la lectura y la escritura y hacen énfasis en el reconocimiento de aspectos formales, esto logra que los significados a veces pasen a un segundo plano; por tanto, Omende (2003) señala que si la función comunicativa de la lectura y la escritura no se desarrollan adecuadamente, los procesos cognitivos para la producción de texto de los estudiantes también se verán disminuidos. De esta manera Omende (ob.cit) plantea, “la lectura y la escritura tienen importancia primordial para la formación de la personalidad del individuo, motivo por el cual desde muy temprana edad se ha de brindar al niño la experiencia de lectura y escritura” (p. 9). Sin duda, la lectura y la escritura son dos actos que van de la mano, y mientras uno se fortalece el otro se desarrolla a la par, pues no pueden enseñarse como proceso separados.

Ferreiro y Gómez (2002) señalaron que:

Generalmente las escuelas han operado con el principio de que la lectura y la escritura deben ser enseñadas en la escuela. La instrucción tradicional de lectura se basa en la enseñanza de rasgos ortográficos, nombre de letras, relaciones letra – sonido, y así sucesivamente. Está focalizada habitualmente en aprender a identificar letras, sílabas y palabras (p. 27).

Bajo esta concepción, en el acto pedagógico de la escritura, aprender a leer comienza con el desarrollo del lenguaje escrito, leer simboliza buscar el significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en

el texto, haciendo alusión a los autores, se denota que la escritura no se debe basar solamente en la instrucción tradicional así como ellos la llaman, puesto que si se focaliza exclusivamente de esa manera, no se están haciendo uso de las estrategias de enseñanzas necesarias para obtener un nivel satisfactorio en cuanto a la escritura de los estudiantes, así como lo plantea Constanzo (2009) quien argumenta que:

Escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo, un proceso que supone la destrucción de la voz y la creación de una pantalla entre el sujeto y la cosa que condiciona su percepción del mundo. Desde Platón la escritura es a la vez apoyo de la memoria y olvido de la misma (p. 35).

En un contexto de comprensión global de la escritura como de la lectura resulta importante citar los aportes de Vygostky (1979), que le concede a la un valor como experiencia de aprendizaje, como factor estructurante de la conciencia humana y como instrumento semiótico con una función comunicativa y de diálogo inter e intra psicológicos. La lectura y escritura, según este autor, se convierte en procesos dialécticos en el que están interactuando de manera permanente lo lingüístico, lo cognitivo y lo social, lo cual conllevaría a una evolución equilibrada del individuo.

Todo esto incluye al docente como mediador fundamental, que permitiría la construcción de la experiencia de aprendizaje y orientaría el desarrollo de los

procesos psicológicos para la transformación del estudiante en el ámbito académico y en su actuación dentro de un sistema social. Sin embargo, para abordar el proceso de la lecto-escritura hay que hacerlo desde una concepción constructivista; en la cual el educando desarrolle sus propios conceptos basados en su aprendizaje previo; según la teoría constructivista de Piaget (1986) aprender es un proceso que equivale a elaborar una representación, a construir un modelo propio cuyo objetivo es el aprendizaje.

Se asume que la estructura cognitiva humana está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Estos esquemas se definen como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su vida, sobre algún objeto de conocimiento. En tal sentido, el docente constructivista en su intervención educativa presta atención a la actividad mental de sus educandos, a sus emociones, sus curiosidades e intereses, pensamientos y a su lenguaje. Se fija en lo que dice, cómo lo dice y parte de ahí para ayudarlo a avanzar, para que intente dar soluciones prácticas a los problemas basados en tareas funcionales o significativas; observa sus trabajos, le orienta para mejorarlos.

Desde esta perspectiva, el docente irá ajustando la ayuda pedagógica según las necesidades y la capacidad de cada educando, porque piensa en la diversidad de su estudiantado. Ahora bien, si se quiere alcanzar

competencias de lectoescritura en los educandos, el docente debe emplear estrategias que los conduzcan a motivarse, a producir textos que faciliten su aprendizaje constructivo, desarrollan la creatividad de los estudiantes, haciendo de ellos una fuente de creación y producción de textos donde se perciba su yo interno en lo que quiere comunicar. Sin embargo, son pocos los docentes que estimulan el aprendizaje de la lectoescritura desde un contexto de libertad y creatividad dentro de sus aulas de clase. Los docentes, poseen la idea tradicionalista en la cual el educando aprende leyendo en su libro de textos y copiando directamente lo que lee; pudiera decirse que es un gravísimo error concebir el aprendizaje de la lectoescritura bajo estos parámetros.

Es necesario implementar estrategias tras las cuales el educando pueda realizar una construcción de la lengua escrita haciendo uso de la misma a favor su propio conocimiento. Pero hasta ahora, los docentes no le ofrecen la libertad a los estudiantes de mejorar su proceso de lecto-escritura desde su propia perspectiva de conocimiento; lo que genera que muchos estudiantes posean escasas habilidades y destrezas para abordar estos procesos, al mismo tiempo que se les coarta la interpretación del texto a su manera, no se les da la libertad de realizar y vivir la experiencia de escribir en conjunto con sus compañeros, para demostrar que son capaces de trabajar en equipo eficientemente.

Esta realidad coarta las expectativas que pueda llegar a tener un estudiante, el cual puede convertirse a futuro en un buen orador o escritor si se le permite desarrollar estas habilidades y si entiende que lo puede hacer libremente, pues al adquirir las competencias de la lengua oral y escrita, llega a desarrollar su sentido abstracto de la realidad del texto. Y, efectivamente, para que el estudiante desarrolle habilidades y destrezas de lectura y escritura es necesario buscar un tipo de lectura que constituya una fuente de motivación.

Es importante resaltar que, a partir de esta concepción se debe adquirir y ejercer la lectura y la escritura de manera integral, sin excluir ninguno de los niveles o dimensiones implícitos en esta tarea, por lo cual la escuela desempeña un rol fundamental; es ella la encargada de formar oradores y escritores eficientes, funcionales y creativos, que se incentiven a los estudiantes a lograr un aprendizaje significativo, holístico e integral, al considerar a la educación primaria como la base para que los educandos aprendan a escribir.

Este panorama, muestra como resultado un ambiente de enseñanza y aprendizaje impreciso pues refleja la necesidad de los docentes para desarrollar la competencia escritural y de lectura en los educandos, porque su enseñanza y su práctica ha tenido muy pocas variaciones con respecto al método tradicional que

sustenta su enseñanza en función de la gramática y la ortografía.

De lo planteado anteriormente, puede acotarse sobre dos aspectos críticos en la enseñanza de la lectoescritura; el primero tiene que ver con diversidad de conocimientos teóricos producidos sobre dichos procesos, pero que no se han logrado masificar en cuanto al conocimiento y ejercicio de parte de los docentes. El segundo, está relacionado con la forma como han sido abordados estos modelos y enfoques, de lo cual puede decirse que ha predominado una interpretación y aplicación fragmentada.

Por tal motivo, queda un vacío en cuanto a la enseñanza del proceso, de allí que Marinkovich (2002) proponga la integración de enfoques y modelos en el que se logre equilibrar los aspectos señalados. Igualmente, se debe incorporar una perspectiva pedagógica que permita la orientación en cuanto al diseño de estrategias se refiere. Los aspectos expuestos conducen a plantear un estudio que permita la interacción, relación y aplicación de las competencias, que el docente a través de una práctica sistematizada pueda enseñar la construcción de la lengua bajo un enfoque constructivista.

Lo planteado por el autor precitado, permite comprender la enseñanza de la lectoescritura como un elemento complejo, dentro de la modalidad de educación primaria, para lo cual se debe profundizar y

replantearse los significados, saberes responsabilidades, retos y desafíos del docente como una vía para que asuma una conciencia de identidad multidimensional e implicación de todos los factores que están relacionados con su accionar y proceder

CAPÍTULO II

EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA. CONTEXTOS SOCIALES Y EDUCATIVOS

La capacidad de aprendizaje implica el desarrollo de habilidades cognitivas para resolver problemas y atribuir un significado a aquello que me conduce a escribir este libro, basándome en mis conocimientos e incorporando lo aprendido a esquemas conceptuales, readaptando y reorganizando el saber, estableciendo pues, relaciones no arbitrarias entre lo que ya se sabe y lo que se desea aprender. Esto conlleva que el niño sepa o conozca qué aprender y cómo aprenderlo.

En los últimos años, varios términos han sido usados para referirse al concepto de madurez lectora como el de prelectura (prereading) o el inicio a la alfabetización emergente (emergent literacy, early literacy), aunque el término mayormente usado ha sido el de preparación a la lectura o inicio a la lectura (reading readiness). Inicialmente, se utilizó el concepto de madurez lectora a partir del término introducido por Downing (1963) definido como el momento idóneo de desarrollo, en que cada niño puede (al poseer todos los requisitos necesarios) aprender a leer con facilidad, sin tensión emocional y con provecho. Es el momento en que la lectura es fácil de enseñar: un

punto en el tiempo en que el niño está listo para aprender a leer eficientemente.

La idea de madurez lectora surgió en un momento en el que la lectura era considerada como una capacidad perceptivo-visual y por ello la principal dificultad residía en la discriminación visual, la orientación y la organización en el espacio y otras habilidades relacionadas con el desarrollo psicomotor del niño. Pruebas como el test ABC (Filho, 1970), la Batería Predictiva para el aprendizaje de la Lectura (Inizan, 1976) o el Test Reversal (Edfeldt, 1977) concedían gran importancia a la discriminación visual y a la organización espacio-temporal y han sido utilizadas para la evaluación de la madurez lectora.

Galera y Ruíz (2004) sostienen que de forma tradicional se ha otorgado un gran énfasis al desarrollo de las habilidades neuro-perceptivo-motrices como base para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura e, incluso, para superar los problemas de retraso lector. Son factores como la lateralidad, el esquema corporal, la discriminación visoespacial o el ritmo, provocando que los materiales escolares den prioridad a estas actividades para la mejora y el desarrollo de esas destrezas en pos de un aprendizaje exitoso de la lectura.

Sin embargo, como argumentan Núñez y Santamaría (2014), en los últimos años, diversos estudios han cuestionado estas creencias y señalan que resulta interesante efectuar actividades con los niños para

desarrollar las habilidades neuro-perceptivo motoras pero sin existir evidencias que relacionen un entrenamiento en esas destrezas y un efecto significativo y positivo sobre el posterior rendimiento lector del estudiante. A su vez se ha comprobado la importancia de trabajar, previa y simultáneamente, al inicio del proceso de enseñanza tanto de la lectura como de la escritura, con materiales orales con el fin de facilitar dicho acceso considerando la psicolingüística como la disciplina que arroja los diversos procesos del habla.

La psicolingüística es una interdisciplina de carácter experimental cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de factores implicados en la adquisición y uso del lenguaje articulado, que centra su interés en los aspectos del procesamiento y expresión de la información en los sujetos, hasta el punto de concebir a la mente humana como un cúmulo de procesos dedicados a ello; finalmente, la lengua es una actividad psíquica que implica comprender y expresar las estructuras verbales (Garton y Pratt, 1991).

Las áreas tradicionales de la pesquisa en psicolingüística han sido: a) la comprensión de la lengua oral y escrita; b) la producción de la lengua oral y escrita; c) la adquisición y desarrollo del lenguaje verbal (particularmente en niños de 0 a 10 años); d) la neuropsicología del lenguaje articulado (las disfunciones y trastornos de lectura, oralidad, escucha y escritura particularmente en infantes).

Al estudiar la comprensión, se puede modificar los insumos y observar cuáles son los cambios generados en el proceso a nivel del producto; al abordar la producción se tienen posibilidades menores de modificar el insumo, dado que éste no es un estímulo sensorial sino una idea y por ende es complejo relacionar input y output dentro de la actividad, lo anterior se ha manifestado al recoger muestras de habla espontánea tratando luego de reconstruir los procesos en juego (Lara, 2002; Almaraz, 2002; Plascencia, 2002).

Una manera de evitar tal dificultad consiste en reducir la espontaneidad del enunciador por medio de proponerle un texto sobre el cual expresarse o algún otro estímulo estructurado, procedimientos empleados en algunos estudios sobre lectoescritura. Esta pesquisa aborda el fenómeno de la comprensión y por ende no intenta poner en juego la capacidad productiva de los estudiantes examinados sea oral o escrita, debido a ello el instrumental de prueba ha sido estandarizado, con todas las consecuencias técnicas (e ideológicas) derivadas de tal decisión.

Los modelos psicolingüísticos han hecho la descripción funcional de la naturaleza verbal humana, mediante una sucesión de etapas que muestran el desarrollo del procesamiento lingüístico circunscrito a los infantes comprendidos entre 0 y 10 años, modelos muy apegados a una concepción que no rebasa la variable edad. La

teoría particular de este campo se enfrenta lo mismo a la diversidad de posturas propias de las ciencias del lenguaje que a la de las ciencias cognitivas o si se quiere de las variadas corrientes psicológicas, incapaces por una razón u otra, de construir una teoría general del psiquismo aceptada universalmente y susceptible de incorporar todos los conocimientos propios de la disciplina.

Las perspectivas de base acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje articulado en la especie, como son la gramática generativa (Chomsky), el análisis de la conducta (Skinner), el enfoque sociohistórico (Vygotsky), la visión psicogenética (Piaget) y la propuesta problemática o comunicacional (Bruner), todos ellos ligados o al innatismo o al aprendizaje social por cuanto atañe a la facultad humana del habla.

Sin pontificar sobre sus planteamientos, se expondrá de modo breve lo sustantivo de ellos y tomará lo pertinente a la postura de este libro, sin ser parte de los inacabables debates suscitados al respecto: en todos parece haber un aporte parcial. El trasfondo de las teorías acerca de la adquisición y desarrollo de la lengua nos remite a una polémica añeja entre las posturas innatistas y las del aprendizaje. Según los primeros, la capacidad de percibir, pensar y articular signos tiene un origen genético, mientras los segundos apelan a la capacidad de aprender dentro de un ambiente sociocultural que estimula o no tal desarrollo.

Se inicia abordando la postura de Noam Chomsky como uno de los representantes más conspicuos de la tendencia nativista y uno de los lingüistas más influyentes en la segunda mitad del siglo xx, para él, el habla es un don biológico con el cual nacemos los humanos y la experiencia es sólo un insumo menor para su desarrollo, con otras palabras, el avance lingüístico de las personas depende de una maduración interna y no de una experiencia en contacto con el entorno social.

Los pequeños obedecen a una programación natural para adquirir a corto plazo la lengua a la que se les exponga, tanto las declinaciones de los signos como el orden sintagmático correspondiente están contenidos en la mente/cerebro; el aprendizaje consiste en adaptar tales mecanismos gramaticales de carácter filogenético, al vocabulario y a la sintaxis específica del idioma materno, el que en última instancia es tan sólo modalidad de una gramática común a todas las lenguas. Por ende, los infantes son básicamente autónomos en cuanto a su acceso para desarrollar esta capacidad. (Chomsky, 2002).

La cualidad enunciativa humana está asociada a una organización mental específica, dependiente de una porción cerebral también particular. Especie e individuos poseen un dispositivo para la adquisición del lenguaje articulado (Language Acquisition Device = lad) susceptible de recibir el estímulo lingüístico y derivar reglas

gramaticales de carácter universal. Si bien imperfecta, tal caja negra permite al niño generar una gramática con enunciados bien estructurados a más de la forma como deben utilizarse y comprenderse, de ahí que la propuesta de Chomsky sea de naturaleza sintáctica.

Language Acquisition Device (dispositivo de adquisición de idiomas) como lo determina sus siglas en inglés (lad) permite captar la estructura superficial de cualquier lengua natural a manera de un insumo y reconocer asimismo su estructura profunda en virtud de la afinidad entre todas ellas, ya que obedecen a un mismo modelo de origen innato. El producto del citado dispositivo son las reglas gramaticales de la lengua por las que el sujeto puede generar articulaciones correctas y no erróneas.

Esta adquisición formal de la estructura sintáctica permanece independiente de cualquier aprendizaje o de interacción social alguna, así, el lad es básicamente un mecanismo de reconocimiento por el cual el infante puede detectar las regularidades más profundas en el plano superficial del idioma de su contexto propio. La criatura es capaz de aplicar esos universales a la lengua del entorno incluso expuesto sólo a las expresiones más degradadas de ella. Por tanto, la capacidad verbal precede al pensamiento (Chomsky, 1974).

Uno de los argumentos enfilados contra la postura del lingüista estadounidense alude a que centró su estudio en

la gramática de la lengua inglesa y por ende no puede generalizar los resultados, pero el investigador estadounidense ha respondido que las diferencias gramaticales entre los idiomas se dan en su estructura superficial y no en la profunda. La competencia lingüística es la capacidad del hablante—oyente de asociar sonidos y significados acordes con las reglas de su idioma, en consecuencia de poder valerse del lenguaje dentro del ámbito cotidiano; por su parte, la performance lingüística equivale a la actuación de un hablante en un espacio y tiempo determinados, donde intervienen los mismos elementos discursivos que extradiscursivos o del ambiente.

La competencia lingüística del niño en tanto capacidad potencial es más significativa que su ejecución o performance concreta, ya que median factores como la posible atención deficiente del chico o su mala memoria, entre otros (Chomsky, 1989). Así el estímulo externo por sí mismo virtualmente no incide en la adquisición de la lengua, según Chomsky debido a su pobreza y contingencia manifiestas en las equivocaciones o hesitaciones comunes que no son base para el aprendizaje, además está libre de correcciones gramaticales en su transcurrir cotidiano, esto es, el input normalmente no contiene evidencia negativa o el conocimiento del que el sujeto pudiera valerse para colegir equivocaciones o aciertos.

Cuando las personas hablamos nos interrumpimos, cambiamos de idea, cometemos errores, aun así, los niños aprenden y aplican las mismas estructuras para expresarse; el hecho es que los chicos pueden construir enunciados tras escuchar apenas unos cuantos, acceden pronto a las reglas (sintácticas) del lenguaje verbal. En síntesis, para esta postura innatista la facultad de articular signos corresponde de manera específica al cerebro/mente humanos y es una actividad creadora distinguible de cualquier sistema de comunicación atribuible a otros animales, pues nuestra capacidad de comprender y producir enunciados claros y precisos es infinita uniendo sonidos y/o grafías con significados.

Heredamos una mente informada con todos los principios de la gramática universal (generativa) que impone reglas a todas las gramáticas particulares y no ha sido aprendida. La adquisición y desarrollo del lenguaje articulado es un producto biológico propio de nuestra especie, distinguible de otras capacidades y procesos cognoscitivos; el organismo humano contiene en el código genético el potencial para tal efecto, ajeno a la magnitud que alcance ese desarrollo, el que dependerá de factores externos al sujeto.

Las críticas al planteamiento descrito anteriormente no se hicieron esperar. Skinner le cuestionó ser un enfoque ajeno a cualquier manejo empírico sistemático al no buscar datos fuera de la intuición y de la fenomenología;

lo acusó de concebir al lenguaje articulado en una situación de aislamiento doble: propio de la especie y único en la especie; le recriminó considerar a la capacidad de significación como una habilidad especializada, conducida por mecanismos particulares al margen de procesos cognitivos generales, por ejemplo los relacionados con actividades no lingüísticas; le espetó su carencia de claridad con respecto a la adquisición de reglas y parámetros lingüísticos (Hernández, 1984).

Jerome Bruner opinó contra el nativismo chomskyano que la adquisición de la lengua es un proceso claramente performativo y no de competencia, a la que reconoce en efecto ser parte de la dotación genética de la especie, pero el crecimiento de esa aplicación concreta está ligada a la capacidad de aprendizaje lingüístico y no lingüístico del sujeto, no a una simple "maduración" del mismo; consideró equivocada su teoría sobre todo con respecto al citado lad, al requerir éste de un estímulo inicial externo para operar; manifestó dudas acerca de la posibilidad de explicar la adquisición de un segundo idioma desde tal enfoque (Bruner, 1983).

Jean Piaget destacó la existencia de un input cualitativo que afecta en algún modo el desarrollo en la adquisición del lenguaje verbal, a partir de la interacción sujeto—objeto dentro de un contexto determinado y en diferentes estadios de desarrollo etario del propio sujeto. Además, reparó en el desinterés de Chomsky por el plano

semántico y la situación social específica donde se aprenden las primeras palabras (Rieber y Voyat, 1983).

Los lingüistas angloparlantes le objetaron la dificultad de discernir entre los elementos pertenecientes a la gramática “profunda” y aquellos propios de la “superficial”; a más de no haber reconocido la dimensión diacrónica de un idioma, esto es, su evolución; y haber ignorado el significado del discurso dentro de sus condiciones de producción, circulación y consumo.

Por el contrario, desde la perspectiva de Burrhus Frederic Skinner, la adquisición y el desarrollo del lenguaje articulado son producto de ciertos hábitos y aprendizajes, a su vez consecuencia de una interacción con el medio ambiente a través de un condicionamiento operante, seleccionado por sus efectos ambientales e investigados por el análisis funcional. Un evento del entorno o estímulo espontáneo provoca una respuesta asimismo espontánea en un organismo susceptible de aprender, tal respuesta es seguida de otro evento semejante que la va entonces reforzando, si el proceso ocurre varias veces más el organismo asociará de manera virtualmente automática la misma respuesta ante igual estímulo; así, aquella se torna condicionada.

Este autor muestra interés en el estudio de la conducta manifiesta, es decir en lo que el organismo hace; estudia cómo a partir de las conductas de nacimiento — reflejos incondicionados— se van formando otras nuevas vía el

condicionamiento, en ello consiste el aprendizaje cuyos mecanismos son comunes a todas las especies, dentro de una tendencia que va de lo simple a lo complejo por medio de asociar los comportamientos aprendidos. Tal posibilidad es compartida por niños y adultos, el desarrollo se reduce a un proceso cuantitativo de formación de conductas cada vez más complejas en el desarrollo de la persona, pero a diferencia de Piaget como se verá adelante, no hay estadios de evolución (Skinner, 1985).

El conocido investigador estadounidense generó una teoría acerca de la adquisición de la lengua en la que las expresiones lingüísticas fungieron como estímulos de reforzamiento a una respuesta (lingüística) condicionada. Pero la capacidad enunciativa no debe estudiarse como un elemento que los humanos adquieren o poseen, tampoco a manera de un instrumento para comunicarse o externar ideas, tan sólo puede abordarse en tanto conducta verbal. Su peculiaridad es la de ser reforzada por sus efectos con los interlocutores y luego en el mismo hablante; la conducta verbal está siempre mediada por otras personas y de allí su carácter social.

En oposición clara a pensadores como Vygotsky y Bruner, rechaza concebir al lenguaje articulado en sus usos funcionales: emitir signos, manifestar ideas, compartir significados, expresar pensamientos, comunicarse; su estatus como objeto de conocimiento se circunscribe a su talante conductual. Así, el lenguaje no es considerado un

conjunto de signos para nombrar objetos, el significado de las palabras se investiga atendiendo a las variables que posibilitan su expresión dentro de un ámbito particular. Sostiene que a edad temprana los pequeños imitan a los adultos en su alrededor y desean manifestar sus deseos y necesidades, más tarde pueden asociar determinados sonidos a situaciones, objetos, personas, contextos y acciones.

Acceder al léxico y a las reglas gramaticales de su idioma se logra por medio de un condicionamiento operante en el cual los adultos tienden a recompensar la construcción correcta de los signos y enunciados, el enriquecimiento del vocabulario, el significado preciso de las palabras, la adecuación entre el nombre y lo nombrado, así como a desaprobar los errores correlativos. Desde los balbuceos hasta los primeros intentos por articular, quienes conviven con el chiquillo lo refuerzan para emitir los sonidos más parecidos al habla adulta. Pruebas, errores, redundancias, correcciones, aceptación y desaprobación son la materia prima para asimilar y estimular la capacidad lingüística infantil. El proceso no entraña complejidad alguna, sólo involucra la habilidad para imitar a los demás y cierta autoridad para recompensar las imitaciones adecuadas y corregir las equivocaciones (Skinner, 1981).

Añade que la adquisición de un idioma es sólo un aprendizaje entre otros posibles, sustentados todos en una

teoría general del mismo, no es más sencillo ni complejo sino sólo diferente. De hecho, todos los aspectos del comportamiento humano son aprendidos de este modo. Si hay algo innato es la motivación del bebé para comunicarse, ello lo conduce a emitir balbuceos, cuando alguno de esos sonidos es alentado por los mentores de la criatura ésta tenderá a repetirlo, no así cuando carece de realimentación; el reforzamiento se torna selectivo y permite al niño aprender.

Para demostrar lo anterior, Skinner ejemplifica con el proceso para acceder al manejo de un segundo idioma. El aprendizaje de la lengua materna y de otro código lingüístico siguen el mismo derrotero, el sujeto aprendiente recibe el input de los hablantes dentro de un entorno y el reforzamiento positivo de su repetición e imitación correctas, así lo va adquiriendo con facilidad relativa.

Si hay similitud entre ambos idiomas (castellano—portugués) se facilita la asimilación de las estructuras gramaticales, caso contrario cuando se trata de lenguas muy diferentes entre sí (castellano—finlandés), esta hipótesis fue llamada por el autor estadounidense de análisis comparativo, la que le sirvió para establecer que la diferencia entre dos idiomas permite predecir posibles errores y acopiar información susceptible de utilizarse en la enseñanza de una segunda lengua, pues aunado a los hábitos está el conocimiento del idioma previo a manera

de un facilitador o de un obstáculo para asimilar otro (Kiymazarslan, 1997).

Por cierto, el fenómeno tiene una clara connotación de carácter educativo tanto en el plano formal (escolarizada, planificada) como informal o espontáneo. Tampoco la perspectiva expuesta recién escapó a las críticas más severas. Chomsky negó que hubiera evidencia empírica o algún argumento favorable a la idea de un input importante proveniente del entorno, por lo tanto el mecanismo estímulo—respuesta perdería validez, más aún cuando no toma en cuenta los factores internos puestos en juego por el sujeto. Tampoco hay pruebas fehacientes que abonen a favor de la simple imitación como mecanismo de aprendizaje.

Por lo demás, desde este enfoque no es factible discernir por qué hay una semejanza en el desarrollo lingüístico de los niños en lo general siendo su historia personal distinta (Chomsky, 2001). Bruner señala que incluso en ambientes poco propicios para aprender, los pequeños han mostrado desarrollar habilidades de comunicación con la misma secuencia y en un lapso similar, evidenciando que las respuestas de los adultos a los balbuceos fortuitos de los infantes no afectan su progreso y por ende podrían ser prescindibles.

Los padres o tutores no corrigen los errores gramaticales de los críos, lo hacen con el significado que están aprendiendo a expresar por cierto articulado en oraciones

muy rápidamente construidas; el mero reforzamiento no explica la velocidad, precisión y creatividad que manifiestan al emplear la lengua. Señales como un “no” son comprendidas antes de manejar la palabra, esto sugiere que sus balbuceos no son tan espontáneos y que entienden ciertos aspectos del habla pero no son capaces de articular palabras hasta haber alcanzado un cierto desarrollo físico.

La teoría de Skinner, según esta crítica, no puede explicar cómo es posible que el infante emita sonidos nunca antes escuchados, lo cual ocurre con frecuencia. Parece haber elementos para demostrar que las criaturas no expuestas al habla infantil, empleada por algunos adultos con el objetivo didáctico de enseñarles a construir enunciados, logran hacerlo sin ese insumo y también aprenden una gramática compleja si bien se tardan un poco más. Considera riesgosa la propuesta de que todo tipo de aprendizaje, lingüístico o no, responda al mismo proceso vinculado con la formación de hábitos, no se derivan de estudios específicos sobre el fenómeno del lenguaje verbal sino del comportamiento humano en general. Finalmente, el énfasis conductista en el aprendizaje de palabras y no de la gramática omite de lleno el nivel sintagmático o combinatorio que posibilita la generación de enunciados nunca antes escuchados y por tanto no imitables (Bruner, 1983).

El aporte de Lev Vygotsky tocante a la teoría sobre la adquisición del lenguaje verbal se inscribe en sus investigaciones sobre el desarrollo psíquico de los niños, este autor fue miembro conspicuo de una escuela que aborda aspectos muy diversos de la historia biológica y cultural de nuestra especie, adscripción hoy sospechosamente olvidada, pues dicho enfoque en materia psicolingüística se fundamenta en la evolución filogenética, social y ontológica del desarrollo de la especie humana, abordada por una pléyade de investigadores contemporáneos a este autor, quienes con él forjaron una teoría sociohistórica y cultural del desarrollo de las funciones mentales superiores.

Los estudios de Vygotsky acerca del comportamiento consciente lo llevaron a detenerse en el papel jugado por la capacidad lingüística propia del ser humano. Su postura resalta la importancia de la interacción social por cuanto influye en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en el concepto de lenguaje compartido tanto por lo que atañe a la capacidad de habla como al pensamiento mismo, procesos ambos que van de lo colectivo (lenguaje socializado) a lo individual (lenguaje egocéntrico) atravesando etapas de relaciones con los demás, con el entorno y con uno mismo; de lo global a lo multifuncional y hasta la diferenciación personal.

Hay un excitante externo para la acción del organismo, que genera un proceso interno de transformación en cada

individuo llamado subjetivo o psíquico; los estímulos más importantes son los sociales, la coordinación colectiva del comportamiento es la base de la conciencia. El estímulo articulatorio es primero externo, donde el pequeñito recibe sonidos, palabras y significados como basamentos iniciales de un lenguaje cuyo desarrollo se irá gestando en contacto con tales medios exteriores; entre los tres y cinco años de edad, el chico acompaña su acción, sus intentos comunicativos y la solución real de problemas con un lenguaje egocéntrico, a manera de una transición hacia el nivel más complejo que es el lenguaje interiorizado, clave para las funciones de regulación del sujeto con su medio circundante, de qué habla (Vygotsky, 1977).

Según este autor, dos niveles de desarrollo determinan el proceso de aprendizaje, uno es la egocentricidad y el otro es la interacción. Es posible observar, señala, lo que un niño hace al estar solo a diferencia de lo que hace cuando actúa junto a otros. En el primer caso permanece silencioso o masculla algunas palabras o tararea alguna canción (lenguaje egocéntrico mínimo); en la segunda prefiere ser más explícito y platicar con los demás mientras juega (lenguaje egocéntrico mayor).

La diferencia entre ambas situaciones la denominó zona de desarrollo próximo, referida a la distancia entre un nivel de desarrollo orientado a la solución por sí mismo de un problema, y otro nivel de desarrollo potencial determinado por resolver un problema en grupo de manera cooperativa

o bajo la guía de alguien más capaz, en otros términos, hasta donde puede alguien avanzar con ayuda de los demás.

Lo primero que el niño hace para asimilar conceptos es preguntar a un adulto o al compañero avezado y luego intentar actuar por sí mismo cotejando si quien lo orientó tenía razón. Dicho de otro modo, el infante se expone primero a la interacción social que le permitirá aplicar lo aprendido. El habla es influenciada por la presencia de otras personas sin demérito de la base psicolingüística desarrollada por la especie tras millones de años de evolución; de hecho el empleo de signos conduce al individuo a una estructura específica de comportamientos surgida del desarrollo biológico y aporta formas nuevas de un proceso psicológico establecido culturalmente.

Es importante, sobre la realidad descrita en los párrafos precedentes destacar a Vigotsky (1979) quien señalaba que en el campo de la alfabetización, los niños aprenden a escribir de la misma manera que aprenden a hablar, por ensayo-error; garabatean y realizan caracteres similares a los de la escritura del adulto; pero para que se produzca el desarrollo cognitivo, al igual que en el lenguaje oral, es necesaria la interacción social. Por ello, se debe considerar que el lenguaje es un instrumento de intercambio que influye en la modificación de las acciones, así como en el desarrollo del lenguaje interno, y de las habilidades cognitivas.

El autor reseñado con anterioridad, planteó el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) para explicar la formación del pensamiento, en la cual el individuo pasa de una apropiación externa hasta convertirla en una construcción interna, dando un salto cualitativo desde su nivel real de desarrollo, a uno potencial, viable. De acuerdo con este autor, la Zona de Desarrollo Próximo creada entre iguales, destaca por las siguientes características: 1. Se da el conflicto cognitivo desde puntos de vista divergentes. 2. Se da una tutoría entre iguales favoreciendo la coconstrucción de ideas. 3. A través del lenguaje se obtiene una ayuda ajustada. Favoreciendo la habilidad de elaborar las propias explicaciones para dar a conocer el propio punto de vista. 4. Se da el sentimiento de pertenencia a un grupo, así como el sentimiento de competencia y autonomía hacia el aprendizaje.

Es decir, a través de la Zona de Desarrollo Próximo, la alfabetización se produce con las interacciones que se dan en el aula, cuando el docente retroalimenta la conversación o plantea preguntas que confrontan el pensamiento, usando la escritura y la lectura para que el niño aprenda sobre el mundo, mejorando así sus producciones textuales y niveles de comprensión.

Asume que el lenguaje verbal es un factor central de evolución vinculado no sólo con la facultad de pensar sino con el conocimiento en su conjunto. Pensamiento y

palabra se unen para producir significantes y significados cada vez más complejos. Los lenguajes interno (más semántico) y externo (más fonético) se acrisolan sin dejar de regirse por sus propias leyes, uno partiendo del habla para transformarse en pensamiento, otro transitando el camino contrario.

Al abordar el nexo entre pensamiento y lenguaje, Vygotsky plantea que en el desarrollo infantil hay una etapa prelingüística del primero y una fase preintelectual del segundo, ambos interactuando y en proceso de evolución dentro de un continuo pensamiento—palabra, palabra—pensamiento. Según el investigador soviético, la actividad psíquica de los animales les sirve de plataforma para orientarse dentro de su entorno y se materializa en las condiciones de vida propias de cada especie; las peculiaridades de la vida humana deben buscarse en la forma sociohistórica de la actividad vital, cuya relación con el trabajo socialmente organizado, el empleo de herramientas y el surgimiento del lenguaje articulado son elocuentes.

Las raíces del surgimiento de la conciencia humana no es posible explicarlas recurriendo al ánimo o a alguna porción recóndita del cerebro, sino a las condiciones históricas objetivas de vida, por tanto, los procesos psicológicos superiores como la capacidad de abstracción, la atención voluntaria, la logicidad, la percepción categorial, la formación de conceptos, la

memoria inmediata, el pensamiento verbalizado, la inteligencia emocional y el acto volitivo son de origen social, mediados por la lengua y organizados en el sistema nervioso. Pensamiento y lenguaje articulado están interrelacionados dialécticamente (Vygotsky, 1979).

Una operación externa como el lenguaje egocéntrico se re—construye de manera paulatina pero constante, hasta volverse lenguaje interior; igualmente un proceso interpersonal como la orden verbal de un adulto a un niño orientando su percepción y movimiento se va transformando en intrapersonal. Ello ocurre con todas las funciones del desarrollo cultural, las que transitan dos etapas: primero dentro del ámbito social y más tarde en el plano individual; es en la zona de desarrollo próximo donde la imitación y la instrucción permiten a la criatura avanzar en su formación: lo aprendido hoy en el colectivo, mañana lo podrá hacer solo, sostiene Vygotsky.

Para Vygotsky (ob. cit.) la lectura y escritura son instrumentos de mediación semiótica que permiten comprender e internalizar los procesos sociales y a su vez generar cambios en el entorno.

Cuando el contexto se incorpora a la enseñanza de estos procesos el estudiante activa sus procesos mentales superiores para interpretarlo e internalizarlo. Así también ejerce su capacidad crítica y constructiva, en el momento en que produce un texto (textualización) y refleja cómo se ha producido en él la comprensión de su contexto como

elemento significativo. Pero estas ideas de Vygotsky (ob. cit.) conciben que la lectura y escritura son instrumentos mediadores para activar procesos internos y entender que los procesos sociales sólo son factible con la intervención del docente como mediador.

Los signos juegan una función mediadora dentro del proceso de internalización, además han servido para recordar, registrar, comunicar y sido instrumentos dirigidos hacia el interior de los sujetos enriqueciendo su contenido mental. El empleo de signos por parte del niño ha seguido una secuencia: con ellos designa objetos, sujetos y acciones; los utiliza para hablar; gracias a ellos arriba a la forma superior de simbolismo cuando al expresar su oralidad, escuchar, leer o escribir percibe y construye significados. Corresponde a la sociedad generar ámbitos de alfabetización (andamiajes) donde interlocución, lectura y escritura se integran como parte de actividades significativas (Vygotsky, 1984).

Hoy reivindicado, el autor ruso parece estar de moda. La crítica ha sido benévola y sólo se le critica haber ignorado los aspectos gramaticales vinculados con la adquisición y desarrollo del lenguaje verbal, a cambio de centrarse en los aspectos de la comunicación y del significado. Su polémica con Piaget obedece a que Vygotsky antepone el aprendizaje al desarrollo entendido éste como estadio de maduración, mientras el científico ginebrino cambia el orden de la diada como veremos más

adelante. Por supuesto no faltan quienes lo denuestran por su filiación marxista.

Jean Piaget parte de explicar el proceso de desarrollo humano referido a la formación de conocimientos, apunta que desde un principio las conductas son complejas y se construyen de manera incesante en la interacción del sujeto con su medio ambiente, por lo tanto no son fijas sino mutables. El niño atraviesa etapas signadas por el empleo de estructuras diversas, es necesario elucidar los mecanismos internos que permiten organizar su actividad en cada estadio de desarrollo. El postulado central de su epistemología genética es que la explicación de todo fenómeno físico, biológico, social o psicológico debe buscarse y encontrarse en su propia génesis y no fuera de ella. Toda teoría, concepto u objeto creado por la humanidad fue primero una estrategia y una acción, por ende, para aprender bien es necesario comprender bien, y para lograr esto es menester reconstruir el camino que ha llevado desde la idea inicial hasta el producto final (Piaget, 1968).

Ferreiro y Gómez (2002), también investigaron sobre la psicogénesis de la lectura y escritura que realiza el niño basándose en los estudios de Piaget, por lo cual plantean que el proceso de construcción infantil del sistema de escritura se encuentra bajo el supuesto que los niños antes de escribir crean hipótesis propias acerca de este sistema de representación. Descubrieron que es un proceso

universal en un sistema de escritura alfabética, ya que todos los niños pasan por los siguientes niveles de escritura:

Nivel 1. Escrituras presilábicas indiferenciada

Dibujo: Escribir el nombre del objeto es el dibujo en sí mismo.

Escritura indiferenciada: Los niños descubren la diferencia entre el dibujo y la escritura. Conocen el texto como portador de significado. Simulan la escritura con garabatos, letras que conocen o letras inventadas.

Emplean igual serie de grafía para diferentes palabras.

Nivel 2. Escrituras presilábicas diferenciada

Escritura diferenciada: Hacen distinción de grafías para palabras distintas, no se escribe igual flor que mano. También varía el número de letras en función del tamaño del objeto.

Letras inventadas: ÇñŁø para decir GATO

Letras conocidas: OPAS para decir GATO

Letras del propio nombre combinadas: EVA---- AEV para decir GATO.

Nivel 3. Escrituras silábicas

A partir de este nivel se da la fonetización de la escritura, existe una correspondencia entre lo que suena y cómo se escribe. En este nivel pueden aparecer distintas manifestaciones de escritura:

Silábicas: Se da una correspondencia cuantitativa, cantidad de sílabas por cantidad de letras. Y se utiliza una grafía lejana a las formas de las letras para cada sílaba. E O P (PE LO TA).

Silábicas-vocálicas: escriben una vocal por sílaba, que no corresponde siempre con el valor sonoro de la sílaba. E O A (PE LO TA), A A (CA SA), U I A (MA RI PO SA), E O P (PE LU CHE).

Silábicas-vocálicas con valor silábico fijo: escriben una vocal por sílaba y sí corresponde con el valor sonoro. I A (SILLA), I U A (PIN TU RA). Ejemplo una frase:

“EL PERRO ESTÁ GORDITO”---- E EO EA OIO.

Silábicas consonantes: escriben una consonante por sílaba. P L T (PE LO TA), P L (PE LO), G M (GO MA).

Nivel 4. Escrituras silábicas-alfabéticas

Usan más de una grafía para cada sílaba, que corresponde con el sonido pero omiten alguna grafía. PA O (PA TO), MA RI O SA (MA RI PO SA).

Nivel 5. Escrituras alfabéticas.

Se da una correspondencia entre sonido y grafía del fonema correcta. PE LO TA (PE LO TA), PA TO (PA TO), PIN TU RA (PIN TU RA). Por tanto, en la medida que el docente conoce las etapas de adquisición del sistema de escritura, está más cualificado para percibir y dinamizar en el aula los momentos de escritura que presente su alumnado. Es necesario resaltar que la escritura no ocurre aisladamente, se necesita interacción con la lectura, el maestro u otro compañero para que el aprendizaje sea más completo. Según Flower y Hayes (1981) las tres áreas más sobresalientes en el área de lecto-escritura son la situación

comunicativa o entorno de la tarea, la memoria a largo plazo y el proceso de lectura y escritura.

Éstas, a su vez contienen unos subprocesos recursivos que son utilizados cuando es necesario. Por otro lado, en la enseñanza de la lectura y escritura, el acto crítico implica una acción metacognitiva de evaluación de su escrito para mejorarlo y adecuarlo a sus propósitos comunicativos, pero además significa usar la lectura y escritura como medio de autoreflexión para comprender y mejorar su entorno. El contexto social como herramienta mediadora entre el sujeto y su entorno y viceversa. La lectura y escritura como proceso del lenguaje debe estudiarse en términos de uso, historia y relaciones con otras partes de la vida social, lo que quiere decir que el lenguaje escrito debe adquirirse y enseñarse en contextos significativos (Vygotsky, ob. cit.).

Sus estudios sobre el desarrollo infantil le hicieron abordar el problema. El biólogo y psicólogo suizo enfoca al lenguaje verbal como parte del proceso humano de aprendizaje en general, no niega validez a la capacidad biológica de la especie por articular signos, pero no ubica o precisa un dispositivo específico para el efecto.

Reconoce que la adquisición es resultado del nexo entre factores externos de interacción social y etapas del desarrollo intelectual:

1) El periodo sensorio motriz entre los 0 y 2 años de edad, para entender el entorno; 2) el periodo

preoperacional que va de los 2 a los 7 años, a fin de comprender signos; 3) el periodo operacional concreto entre los 7 y 11 años, conducente a desarrollar habilidades y utilización plena de la lengua; 4) el periodo de operaciones formales, de los 11 en adelante para manejar la abstracción. Concede gran relevancia a la etapa pre—lingüística (0 a 1 año de edad) ya que es determinante en el desarrollo de la inteligencia sensorio motora cuando el niño se forma un significado de su identidad física dentro del medio circundante (Piaget, 1965).

De acuerdo con su visión general del desarrollo, éste descansa en los cambios cualitativos de la inteligencia, la que se expresa en la adquisición de estructuras y procesos generales cada vez más complejos que inciden en un avance de las habilidades cognitivas: organización y acomodación (Piaget, 1978). El sujeto puede acceder a un conocimiento y a una destreza cuando ha alcanzado cierta maduración etaria, pues el aprendizaje sigue al desarrollo. Hace énfasis en la relevancia del significado, del conocimiento y de la comprensión, pues el primero de ellos es la materia prima de los dos siguientes, en la medida en que se trata de un proceso significativo por el cual se relacionan nuevos eventos o aspectos a otros ya existentes, se enriquece lo ya sabido con nuevas representaciones que guiarán una performance posterior.

El lenguaje articulado es una manifestación del pensamiento conceptual que se construye a medida que

el niño evoluciona, como una forma peculiar de la función simbólica que facilitará su adquisición, así, la capacidad enunciativa es posterior al pensamiento y contribuye a su transformación tendiendo a lograr un equilibrio. Las operaciones intelectuales son producto de la acción y no de la lengua, por ejemplo, operaciones concretas como la clasificación y la seriación son actos antes que funciones del pensamiento y previas a su codificación verbal, por ende no es el lenguaje el origen de su formación.

Las operaciones formales no son realizadas vía la capacidad enunciativa pues las caracteriza su agrupamiento en sistemas o estructuras de conjunto, las que ocurren en el ámbito de las operaciones concretas yendo de lo simple a lo complejo en términos de un incremento en la cantidad y calidad de combinaciones, que se producen en los planos verbal y no verbal. Tocante a la adquisición de la lengua, cada nueva representación descansa en una gramática aprendida en el momento adecuado, que contiene procedimientos para seleccionar el léxico pertinente, las reglas sintácticas y las convenciones pragmáticas para el uso concreto en un ámbito preciso.

Piaget no acepta la existencia de conocimiento innato alguno que pudiera contribuir a desarrollar la capacidad verbal, cuyo origen se remonta a la inteligencia propia del periodo sensorio motor (0 a 2 años) asociada con la capacidad de representación semiótica, y expresa en

juego simbólico, imitación diferida y lenguaje figurado. Los prerrequisitos para la adquisición verbal son la coordinación e internalización progresivas de sistemas de actividad sensorio motriz (Piaget, 1968).

Para el caso de la lengua materna, los infantes no requieren demasiadas propuestas deductivas de carácter gramatical, el contacto con sus padres o tutores es suficiente (a diferencia de Vygotsky, el lenguaje egocéntrico no tiene importancia), habida cuenta de que aprender la lengua, afirma, debe ser en la forma más directa posible para poder dominarla y posteriormente reflexionar sobre ella para deducir la gramática. En síntesis, destaca lo universal de la facultad cognoscitiva en la especie y pondera al contexto como menos relevante en los cambios cualitativos de la cognición; el chiquillo construye activamente conocimiento y lengua por etapas vinculadas con la edad.

Hay un proceso evolutivo que transcurre de lo individual (lenguaje egocéntrico) a lo colectivo (lenguaje socializado). Chomsky hizo notar, contra la postura de Piaget, que no pudo explicar las reglas específicas (naturales) que rigen la gramática ni pudo demostrar que la facultad del habla obedeciera a un grado mayor de inteligencia relacionado con la edad (Rieber y Voyat, 1983). Algunos neurolingüistas han argumentado que en muchos casos no hay nexos entre el déficit cognoscitivo y la capacidad de hablar, sobre todo en lo referente a la

hidrocefalia y a la spina bífida, donde pueden coexistir severos daños intelectuales sin demérito de manejar el lenguaje verbal (Karmiloff, 1992), asimismo hay indicios de que el desarrollo sensorio motor no es precursor de la habilidad enunciativa y que la funcionalidad simbólica se presenta ya a los seis meses de edad (Orlansky y Bonvillian, 1985).

Se pregunta Jerome Bruner cómo es posible que los pequeños, más allá de un espléndido sistema nervioso, manejen la lengua de manera tan rauda y poco esforzada. Tal fenómeno no sólo cuestiona a la psicología, también es una espina clavada en el ámbito de la lingüística, una especie de puesta a prueba para las teorías sobre la mente, y una gran empresa para esa porción de la antropología y de la sociología que concierne a la trascendencia de la cultura. Una premisa central de su propuesta es que para volverse un miembro de la comunidad hablante se requiere aprender no sólo la lengua sino acerca de ella como un sistema bien constituido por expresiones normadas sobre la realidad, y lo que es posible hacer con las palabras.

Contempla tres facetas que deben analizarse para explicar el acceso al lenguaje articulado: a) la sintáctica se interesa en el problema acerca de la capacidad para codificar expresiones correctas de acuerdo con reglas; b) a la semántica le concierne el nexo entre los signos y los referentes designados por ellos (reales o figurados); c) la

pragmática tiene que ver con la manera como utilizamos expresiones correctas para afectar a los demás (comunicarnos). Si en el mundo cotidiano hubiera de precisarse el orden de aplicación práctica de dichas facetas, se iría de la tercera a la primera pasando por la segunda, pero lo crucial en cuanto a la adquisición de la facultad hablante es la interdependencia entre enunciados, referentes/significados y convenciones de uso, así, la sintaxis, la semántica y la pragmática no se derivan una de otra, cada cual ayuda y enriquece el dominio de las demás (Bruner, 1984).

Esta mediación del docente es lo que permite la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en la que el contexto sociocultural y académico conjuntamente con los contenidos lingüísticos y con los factores metodológicos y estratégicos harían del proceso escritural y de lectura un acción constructiva, significativa y transformadora. Lo que llamaría Bruner (1991) aprendizaje por descubrimiento, en que el alumno descubre nuevos contenidos de forma inductiva, cómo funcionan las cosas de un modo activo y constructivo. Su enfoque se dirige a favorecer capacidades y habilidades para la expresión verbal y escrita, la imaginación, la representación mental, la solución de problemas y la flexibilidad mental.

Dentro de la propuesta elaborada por Bruner (ob. cit) se expone que el aprendizaje no debe limitarse a una

memorización mecánica de información o de procedimientos, sino que debe conducir al educando al desarrollo de su capacidad para resolver problemas y pensar sobre la situación a la que se le enfrenta. La escuela debe conducir al estudiante a descubrir caminos nuevos para resolver los problemas viejos y a la resolución de problemáticas nuevas acordes con las características actuales de la sociedad.

Algunas implicaciones pedagógicas de la teoría de Bruner, llevan al maestro a considerar elementos como la actitud estudiantil, compatibilidad, la motivación, la práctica de las habilidades y el uso de la información en la resolución de problemas, y la capacidad para manejar y utilizar el flujo de información canalizadas a través de los procesos de lectura y escritura. En la teoría del desarrollo intelectual de Bruner tiene gran significado, por lo tanto, la habilidad del educando para asimilar y memorizar lo aprendido y, posteriormente, para transferir ese aprendizaje a otras circunstancias de su vida, llevándose a cabo desde su propia visión de mundo.

El idioma se aprende utilizándolo dentro de ciertos formatos, donde interactúan principalmente la madre y el niño. Su investigación centró el interés en dos funciones claves realizadas por los hablantes: señalar y solicitar, desde una etapa pre—lingüística hasta el momento de ingresar de lleno a la interlocución ordinaria. Sus hallazgos le permiten afirmar que las criaturas se las ingenian para

comunicarse mucho antes de tener algún dominio en los aspectos sintáctico y semántico, es decir, el ejercicio pragmático provee los elementos para ir comprendiendo el carácter formal de la lengua (Bruner, 1991).

La diferencia capital entre las aproximaciones semántica y sintáctica, es que la primera propone un trabajo previo de aprendizaje sobre la realidad antes de acceder el infante al habla, pero ello no ocurre al margen de un dispositivo (filogenético) que permita procesar el input más allá de meros estímulos inductivos como los sugeridos por Skinner. Si bien es cierto que el enfoque semántico no permite explicar cómo las criaturas pueden enmarcar su experiencia de vida mediante las expresiones verbales adecuadas, por lo menos incorpora al análisis sus acciones no lingüísticas como materia prima referencial para volverlas discurso (conceptos semánticos derivados de actos).

Al investigar la adquisición de significados pre—lingüísticos y lingüísticos para pedir algo, encontré que estas solicitudes dependen de la manera como los chiquillos entienden los actos, cómo la acción les procura formatos para organizar sus conceptos de modo secuencial siguiendo un orden de enunciación. Para Bruner el modelo sintáctico ve al sujeto como un mero consumidor de input lingüístico; el modelo semántico lo ubica a manera de un ser solitario dedicado a resolver problemas del entorno por medio de sus actos, luego

generalizando éstos en su conducta verbal; el modelo pragmático sí nos permite acercarnos al tema del contexto social propio del ingreso al habla, afirma.

La pragmática estudia el modo como el discurso acompaña la actividad social simbolizada en los verbos, no algo más que un instrumento para hacer cosas con y a las personas en ciertos ambientes compartidos. De hecho, el discurso presupone un compromiso recíproco entre interlocutores al menos en tres aspectos: a) un acervo común de convenciones para determinar la intencionalidad del emisor y la reacción del receptor; b) ciertas bases compartidas para valerse de las posibilidades deícticas del contexto espacial, temporal e interpersonal; c) medios para acordar y compartir suposiciones. Los tres elementos dan al discurso orientaciones pretéritas, actuales y futuras (Bruner, 1991).

Citando a Searle y a su concepto de actos de habla, le parece que éstos son más plausibles en tanto aprendizaje lingüístico de los pequeños que el aprendizaje sintáctico y semántico, pues los susodichos actos de habla sólo se entienden o no. A través de ellos, el niño se las arregla bien para poner en claro sus intenciones, por lo demás, a mamá le preocupa enseñar al niño cuándo, cómo, dónde construir y emplear expresiones adecuadas más allá de correcciones sintácticas y de significado. Bruner, desde esta perspectiva pragmática comunicacional, asume como decisivo el papel del tutor,

el énfasis en las convenciones y presupuestos compartidos implica un compromiso del adulto como socio y no a manera de un simple modelo (Bruner, 1984).

Junto a un recurso biológico propio de la especie, es necesaria la presencia de un sistema de apoyo social para la adquisición del habla, a este segundo le denomina LASS (Language Acquisition Support System), que facilita al futuro usuario de la lengua acceder con las menores dificultades posibles a su aprendizaje, dentro de un marco preparado de antemano durante muchas generaciones. Un insumo clave de tal ámbito lo es el habla infantil, manera típica como los padres interpelan a los pequeños, signada por la lentitud, cortedad, redundancia, simplicidad y ubicación en el tiempo presente; tal modalidad comunicativa permite al niño conocer su idioma en un contexto de actividad conjunta, de enseñanza y aprendizaje.

El colofón es que los infantes adquieren la capacidad lingüística en el ámbito de la interacción social, la que ha sido arreglada artificialmente para el acceso sencillo del sujeto de acuerdo con su nivel de desarrollo. A todo lo que corresponde un LASS

La crítica hecha al autor estadounidense es parecida a la cosechada por Vygotsky, el hincapié en la comunicación con poco interés hacia los aspectos gramaticales, es decir, al manejo deóntico del código (Bruner, 1984).

Para un diletante como quien esto escribe es fácil caer en la tentación del eclecticismo, de acrisolar lo no mezclable, el recorrido conceptual recién terminado me deja la sensación de que en el proceso por aprender el habla los planteamientos revisados tienen sus debilidades y fortalezas respectivas. Para mí es indudable la existencia de una infraestructura orgánica desarrollada por la especie humana luego de una prolongada historia biológica y mucho más corta sociocultural, para acceder a la lengua.

Hay niños virtualmente aislados de la civilización, al cuidado de la abuela analfabeta cuyo acervo lingüístico se percibe limitado, y en cambio el niño muestra un desempeño verbal rico. Chomsky, de algún modo, pareciera tener razón. Pocos dudarían del papel relevante jugado por la imitación del pequeño con respecto al adulto en el proceso de poder articular signos, al principio repitiendo de manera mecánica los sonidos y paulatinamente asociándolos con objetos, sujetos, deseos, acciones, ideas; y qué decir del reforzamiento como medio parcial de aprendizaje por lo menos a niveles lexical y prosódico. Tal vez Skinner no estuviera totalmente equivocado.

El nexo entre la adquisición lingüística y el desarrollo de otras capacidades intelectuales en los infantes parece claro; si bien las estructuras gramaticales no están presentes en las primeras expresiones de carácter verbal,

se van desarrollando de modo paulatino, progresivo, como efecto de habilidades cognoscitivas previas y apoyo para el avance de otras. No es difícil aceptar con Piaget, que en ciertos aspectos el aprendizaje siga al desarrollo o, con otras palabras, que cada patrón o estadio particular de habla aparece cuando el chico adquiere el concepto en que se basa; la habilidad de pergeñar una idea puede ser anterior a la capacidad de expresarla. ¿Es negable que la interacción social influye en los variados procesos de aprendizaje, entre otros el del manejo sígnico articulado?

El sujeto avanza con el cobijo de los otros, por medio de la cooperación del grupo o bajo la batuta de alguien más apto, dentro siempre de condiciones históricas precisas de vida y de una cierta evolución de la especie; lo asimilado en el colectivo hoy, mañana lo aplicamos y adaptamos solos. No es desdeñable este planteamiento de Vygotsky, más aún, que para determinadas facetas de la vida el aprendizaje estimule al desarrollo, acorde con un camino opuesto al de Piaget.

Los niños se comunican, se dan a entender primero y luego se introducen al orden gramatical, junto a la disposición neurológica hay un sistema de apoyo social intencionado para poder adquirir la lengua, uno de cuyos mejores y más efectivos formatos lo es el habla infantil del adulto hacia el niño. Así, según Bruner, es tan relevante el papel del tutor como del gene. Propuesta también

aceptable. Ninguno de los paradigmas recién expuestos ha dicho la última palabra ni pudo escapar a la crítica.

El fenómeno abordado es complejo y su explicación parece estar en ciernes, lo cierto es que ninguna ha sido capaz de aportar una versión satisfactoria al conjunto de facetas involucradas en el proceso. Se ignora si será posible una versión unívoca aceptada por todos, situación no acaecida con referencia a fenómenos diversos abordados por las ciencias del lenguaje o las ciencias sociales o en cierta medida las naturales, versión tal vez distinta a lo aquí expuesto o intentando algunas síntesis a partir de lo revisado.

Los enfoques someramente descritos son sugerentes e invitan a proseguir indagando para conocer la intervención precisa de cada elemento en materia de adquirir la facultad de articular signos. Todo parece indicar que la especie humana posee una capacidad innata lograda tras millones de años de historia biológica para aprender el lenguaje verbal, pero que éste se potenciará si hay un entorno social que ofrezca a los sujetos el input lingüístico e intelectual idóneos al propósito de que puedan ellos, activamente, desarrollar de manera progresiva tal aptitud.

De esta manera, al enseñar a leer y escribir se está enseñando el uso del lenguaje no sólo con su ortografía y su construcción sintáctica, sino con su léxico, sus funciones y sus posibilidades de uso Vygotski (ob.cit.) señala:

Una lectura o escritura mecánica o simplemente reproductiva, sin que quien escribe o lee sea capaz de ir más allá de un uso meramente práctico y sin posibilidad de aportar nada nuevo, de crear nuevos espacios y nuevos modos de comunicación, no pasa de ser la lectoescritura propia del analfabetismo funcional, cuyo uso en nada favorece el desarrollo de formas de pensamiento superiores. Sin embargo, cuando el dominio de la lectura y escritura es capaz de propiciar y aportar nuevos conocimientos y de transmitir diversas y novedosas formas de expresión, las posibilidades que desarrolla la lectura y la escritura y todo el proceso de su enseñanza-aprendizaje afectan a la manera de pensar y contribuyen a la adquisición y desarrollo de formas de pensamiento superiores.

Por tanto, la lectoescritura, como toda actividad humana, adquiere características específicas en función de los propósitos de quienes la realizan, de las situaciones y los contextos institucionales en los que se desarrollan. En la secuencia didáctica que aquí se analiza, el propósito de la lectoescritura es aprender, la situación propuesta es producir un texto propio sobre contenidos históricos acerca de los cuales se ha leído y discutido intensamente, y el contexto institucional es la escuela. Escribir y leer es hacer representación de las palabras o las ideas con letras u otros signos gráficos trazados en papel o en otra superficie, es comunicar algo por escrito o de manera

verbal. De acuerdo con Troncoso y Del Cerro (2005), implica la motricidad, el lenguaje y la memoria, puesto que escribir supone trazar una serie de grafías complejas en su forma que deben ir encadenadas.

En la escritura, la coordinación entre movimientos rotacionales en continuo desplazamiento para realizar unos trazos que puedan ser leídos e interpretados por otros es, probablemente, la actividad de motricidad fina más compleja que el ser humano puede aprender, debido a que se precisan varios años de evolución y desarrollo para lograr soltura suficiente y un estilo personal. Escribir, además de su carácter gráfico, es fundamentalmente un medio de expresión, que presupone un lenguaje interior el cual se quiere comunicar. Existe la intención de transmitir un mensaje por escrito y para ello es preciso un conocimiento de la lengua. En el lenguaje escrito se piensa en un sonido o combinación de sonidos que deben plasmarse en símbolos gráficos que hay que recordar y trazar en orden, para representar un concepto. Según Troncoso y Del Cerro (ob. cit.).

Nuestro sistema de lectura y escritura representa los sonidos. Si hay una correspondencia entre el fonema (sonido) y el grafema (letra), como sucede casi siempre en español, el aprendizaje es más sencillo. En este sentido nuestra lengua tiene ventajas frente a otras como el francés o el inglés. Las excepciones a esa correspondencia en el español son pocas y se aprenden con facilidad. Así

sucede por ejemplo con la letra c que seguida de a, o, u, se pronuncia de un modo diferente que cuando le suceden las letras e, i, o la letra g seguida de e, i, o seguida de a, o, u (p. 25).

De acuerdo a lo descrito por Troncoso y Del Cerro, (ob. cit), puede decirse que para la enseñanza de la lectoescritura, el docente al igual que el resto de los compañeros del aula servirá de apoyo para establecer las diferencias entre lo que un niño puede lograr por sí solo y lo que puede alcanzar si es guiado por otro. En tal sentido el docente debe apoyar su trabajo en base a auténticas actividades que propicien, la interacción constante de sus alumnos en eventos comunicativos que les permitan adecuarse a situaciones comunicativas diversas. Sin embargo, se deduce que la dificultad de la lectura y escritura radican principalmente en su propia naturaleza artificial y aprendida, así como en la forma en que el lenguaje oral y escrito ha evolucionado en las sociedades urbanas con una tecnología altamente desarrollada para abordar tareas sociales e intelectuales complejas.

Según Tribble (2006), plantea que de niños hay que comprender los diferentes papeles que juega el lenguaje hablado a través de un proceso de ensayo y error, pero no es hasta el período de educación formal cuando se llega a entender el papel social que desempeña el tener acceso al lenguaje escrito. Mientras que el principal objetivo del habla es establecer una relación, al escribir

intentamos dejar constancia de las cosas, completar tareas, o desarrollar ideas y argumentos.

Concebir la lectura y la escritura como herramienta de aprendizaje de contenidos específicos se hizo posible gracias a diversos aportes teóricos, que permitieron pensar la dimensión cognitiva o epistémica de la escritura, considerarla como una herramienta intelectual que interviene no sólo en la expresión del conocimiento sino ante todo en la construcción de los saberes. Para Goody (1977), la lectura y escritura son tecnologías del intelecto que favorecen el proceso constructivo. Considera como una propiedad esencial de la lectoescritura:

La posibilidad que ofrece de comunicarse no con otras personas sino consigo mismo: un registro duradero permite tanto releer como consignar los propios pensamientos y anotaciones acerca de lo que ya se ha escrito. De este modo, es posible revisar y reorganizar el propio trabajo, reclasificar lo que ya se ha clasificado, rectificar el orden de las palabras, de las frases y de los párrafos. (pág. 91).

Por tanto, la escritura hace visible lo que se dice, genera un objeto material e instaura así una distancia específica entre el sujeto y ese objeto que ha producido. Goody (ob. cit.) reseña que como escribir supone una separación entre productores y destinatarios de los mensajes, la lectura implica una descontextualización de la situación presente del mundo de referencia que ya no es necesariamente común a los interlocutores y de las

interacciones que serían posibles entre ellos si estuvieran físicamente presentes en el mismo contexto.

Es importante resaltar que la lengua es antes que cualquier otra cosa un objeto sociocultural ya que en lo referente a su naturaleza y función tiene como finalidad la comunicación, permitiendo que los niños comprendan las reglas de funcionamiento, la naturaleza de la escritura, a partir del análisis de lo escrito y de las relaciones complejas que guarda con lo oral, siendo esta; la que permite que el habla pueda llevarse a cabo.

La psicogénesis de la lengua tiene un marco teórico el cual permite comprender la importancia, según Quinteros (2004) de “ubicar al niño como un sujeto cognoscente, y no sólo como un aprendiz” (p. 43). Todo ello siempre, tomando en cuenta al sujeto que aprende y el contacto con el objeto de conocimiento “el garabato”. Ya que en el proceso de desarrollo del principio alfabético, los niños y las niñas son los que van reestructurando lo oral y lo gráfico dependiendo de cómo imaginan, piensan y experimentan lo que escriben. En tal sentido, Pellicer, (2004) señala que los aprendices:

...analizan su propia palabra escrita (ni siquiera convencional), logran transformar su forma de escuchar y pensar el lenguaje oral con el fin de repensar la palabra escrita en un juego dialéctico en el que la imaginación, la invención y el descubrimiento son lo esencial. De esta forma de explorar es que consiste la actividad de escribir (p. 45).

Enseñar a leer y escribir son funciones de la escuela, pero la enseñanza entra en un conflicto cuando se piensa en el concepto de la práctica de la lectura y escribir, ya que no es vista como un medio de conceptualización de lo que se está percibiendo. Es por ello que esa transportación didáctica de acuerdo a Lerner (2001) sea:

Una especie de metamorfosis que sufren las letras, en el momento en que se convierten en objetos de enseñanza y de aprendizaje en la institución escolar, condicionando su libertad y quedando regidas por los principios de la enseñanza y no por ese modo de ser y participar en la vida social (p. 86).

Por lo cual, para que una enseñanza de la lengua sea importante se debe tomar en cuenta el proceso global natural que presenta el niño ya que en función de lo expresado por Decroly, (1986) el niño debe:

Ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo compuesto, de lo conocido a lo desconocido y, aunque la sílaba sea más simple que la palabra o la frase, de ningún modo es más concreta; lo más concreto es la frase, porque expresa una idea conocida por el niño (p. 126).

Por ello es deducible que el conocimiento del lenguaje no es adquirido por el niño de un día para otro, sino que está dentro de un proceso complicado y largo en ese período, y en este sentido, el aprendizaje que el niño ha de hacer para llegar a poseer dicho conocimiento es doble, pues por una parte ha de acceder al código de la escritura

y por otra ha de acceder al lenguaje como conjunto de los distintos géneros textuales. En relación a esto, en la teoría de Piaget el conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial, donde "el camino hacia ese conocimiento objetivo no es lineal: no es una aproximación paso a paso sino que por grandes reestructuraciones, algunas de las cuales son globales, pero

'constructivas' en la medida que permiten acceder a él".

Es por ello que en este doble aprendizaje existan básicamente dos líneas explicativas que conllevan implicaciones distintas, en cuanto a los planteamientos didácticos y que de ellas hace mención Coll (1999):

a) la línea que considera que "conocer el código es una condición para que los niños puedan acceder al conocimiento del lenguaje tanto oral como escrito" (p. 125). Lo anterior corresponde con lo que tradicionalmente se ha hecho en la mayor parte de las escuelas, es decir; fijar la atención en primer lugar en la enseñanza del código para pasar después a enseñar la redacción de narraciones, descripciones, cartas, entre otros.

b) la línea que considera que "el conocimiento del lenguaje, por una parte, y del código, por la otra son dos saberes distintos con desarrollos propios y diferentes" (p. 125). En relación a lo descrito, es pertinente explicar que para que esto se pueda dar, se requiere una didáctica adecuada en la cual la enseñanza/aprendizaje de ambos

aspectos se aborde paralelamente. Y que las posibilidades de interacción entre el aprendizaje del código y del lenguaje oral y escrito sean múltiples. Dándole una metodología que se ha propuesto en diversas investigaciones y estudios, sobre las distintas situaciones que acerquen a una didáctica de la lengua, más cotidiana, que logre superar la parte repetitiva y memorística.

Para mí es propicio significar que uno de los principales temas que ha originado una conmoción en las investigaciones acerca de la alfabetización, es el origen psicológico de la lengua, así como los fundamentos y principios que rigen su sistema de enseñanza-aprendizaje, las cuales en los últimos años, han hecho un aporte importante, referente a lo que pueden hacer los niños cuando llegan a la escuela; lo que saben acerca del sistema de lectura y escritura, el significado de aquello que se lee y escribe, lo que podría significar para que es algo que va más allá de una destreza motora.

De esta manera, a partir de estas afirmaciones se ha podido saber que el garabato es importante en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura ya que este fundamenta las actividades naturales que el niño realiza para tal aprendizaje y el cual puede realizar el niño ya sea en su casa o en la escuela. Siempre y cuando se le permita y ayude para que esto se dé.

Para ello, actualmente, la perspectiva psicogenética puede explicar de manera cada vez más ajustada las ideas de los niños acerca de la lectura y escritura. La didáctica generada a partir de ella, no sólo ha considerado una propuesta de trabajo en las aulas, sino que continúa dando y buscando respuestas a los problemas de enseñanza que en ellas se van presentando cuando los niños se acercan al conocimiento convencional de la lectoescritura, detectando que puede ser estimulado desde que el niño comienza a realizar sus escrituras infantiles como el garabato.

Por otro lado, si bien es importante la fundamentación sobre la aportación psicogenética para el sistema de escritura, también en ellas se considera importante conocer acerca del sujeto de aprendizaje; es decir el niño que aprende. A propósito de esta gran aportación Smith (1990) menciona que a través de la lectura y escritura:

Se ha permitido comprender cómo el niño se formula preguntas acerca de ese objeto, busca regularidades, compara, construye teorías que le son útiles en ciertos momentos, y que abandona luego; pone a prueba sus anticipaciones, categoriza datos, revisa sus teorías y reformula sus hipótesis cuando considera que son insuficientes para explicar la realidad (p. 114).

Por ello que al centrarme en lo que sabe el niño de ninguna manera puede ser un error ya que, favorece el comenzar a descubrir cuándo los niños inician su

aprendizaje de la lectura y la escritura, de qué manera y cuál es el recorrido de ese proceso, por el hecho de ser categorías importantes y que deberían ser más relevantes para los docentes en cuanto a los aspectos conceptuales por encima de los figurales, lo cual impide ver lo que el niño quiere representar y las maneras utilizadas para crear diferenciaciones entre las palabras. Si el trazado y reconocimiento de letras, los ejercicios de control motriz dejan de ocupar la escena central; sin olvidarlos, para dar lugar a los problemas cognitivos con los que los niños se enfrentan al tratar de comprender un sistema tan complejo como es la lectura y la escritura, se podrá apoyar en lo que anteriormente se ha señalado.

Es importante mencionar las nociones de la teoría de Piaget, (ob. cit.), que han podido volver a reconceptualizarse bajo este campo en específico. Es decir, que "los esquemas de asimilación, errores constructivos, conflicto cognitivo, proceso de equilibración, proceso constructivo, reconstrucción, toma de conciencia, se han desplegado a través del pensamiento de los niños a propósito de la lectura y escritura" (Gardner 1994, p. 49). Esto hace que se considere a los niños no como receptores pasivos de la información, provista por el medio ambiente, sino al intentar comprender cómo la transforman, conocer cómo los niños pasan de un estado de menor a mayor conocimiento y hacen evidente sus estrategias.

Se ha pasado de una visión puramente instrumental, donde la lectura y la escritura eran consideradas como técnica de transcripción y la lectura como una técnica de decodificación, a elevarlas al rango de "objeto de pensamiento", con una doble visión de objetos acerca de los cuales se piensa y objetos que permiten pensar acerca de lo representado por ellos mismos (p. 31). Tal como lo señala Vallés (1996): "dejando atrás el objeto lengua estereotipado, descontextuado, sin sentido, de la enseñanza tradicional, para que salga a la luz la lengua oral y escrita como objeto social y cultural usado con fines de comunicación" (p. 73).

Lo anteriormente descrito permitió también una reflexión profunda sobre la relación que existe entre las prácticas de lectura y escritura de los usuarios fuera de la escuela y dentro de ella. De manera que Lerner (2001):

...considerar a la lengua escrita como objeto social, contribuirá notablemente al diseño de situaciones didácticas que pueden contemplar una amplia gama de materiales escritos por parte de los niños, que pueden ir más allá de la restricción de un único método para leer (p. 92).

Si se toma importancia a los aportes generados por los autores mencionados sobre cómo poder observar a los niños desde otros esquemas conceptuales, se posibilitaría esa reconceptualización de las producciones descritas, donde los niños comiencen a ser tomados en cuenta como los protagonistas de su propio aprendizaje y los

docentes puedan comenzar a transformar su rol. Claro que esta nueva situación, como ha pasado puede generar renuencia en muchos docentes. Ya que es algo difícil de entender, de igual forma la afirmación de que el niño es protagonista de sus aprendizajes, ya que esto podría significar negar la actividad del maestro y su responsabilidad sobre el aprendizaje escolar.

Es primordial destacar en este marasmo de ideas que se hacen relevante dejar como una huella en este libro el papel que juega la didáctica como subdisciplina pedagógica directamente relacionada con la forma y concreción de la intervención en el aula para llevar y aplicar el conocimiento lingüístico, y que éste no se convierta en un simple contenido, sin trascendencia alguna, para la práctica comunicativa del estudiante. Es pertinente explicar que la didáctica de la lengua, tradicionalmente, se apoyaba en la transmisión de variables provenientes de la normativa histórica, del recorte de variables lingüísticas a favor de algunas consideraciones legítimas que llevan a proponer el modelo correcto.

De acuerdo a esto, la metodología tradicional se apoya, de parte del docente, en las clases magistrales, y en lo que se refiere al alumno, su actuación está centrada en la reproducción del modelo ideal y descontextualizado llevado por el docente. Se plantea un enfoque didáctico multi e interdisciplinario en el que interactúan factores

psicológicos, socioculturales y lingüísticos tomando como relevante que la enseñanza del lenguaje se mueve entre la concepción de la lengua como un “sistema de signos que permite la comunicación humana en un nivel elemental y muy diferenciado, como también el medio de expresión de procesos emocionales, volitivos e intuitivos creativos, así como el fundamento de procesos cognoscitivos racionales.

De este planteamiento se infiere la necesidad de ubicarse en un marco didáctico basado en la multiplicidad de enfoques, en otras palabras en un marco didáctico integrador que conduzca a una enseñanza de la lengua constructiva y significativa, que por otro lado tenga la suficiente flexibilidad para ajustarse a la diversidad de contextos que son propios de la enseñanza de la lengua, tanto en la oralidad como en la escritura, tanto en el plano de la comprensión como de la producción textual.

En el ámbito de esta orientación se plantea una didáctica de la lengua sustentada en disciplinas que proporcionen herramientas descriptivas y analíticas del medio social del sujeto de aprendizaje en tanto hablante. Lo que conduce a manifestarme a favor de un cambio en la concepción didáctica que no sea enfocado solo como tecnología de enseñanza, sino que contemple una selección bien cuidada del marco referencial dentro del universo lingüístico interdisciplinario. Esto evidencia la necesidad de abordar la didáctica en dos planos

“complejos”, la lengua como un universo de signos que denominan “saber”, y el plano de actuación de ese “saber” en un diverso y plural contexto en el que intervienen procesos cognitivos que denominan “hacer”.

La didáctica de la lengua se mueve en varias direcciones dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, estos procesos van dirigidos a un desempeño idiomático enmarcado en el conocimiento de contenidos lingüísticos que deben operar en un contexto funcional, constructivo y comunicativo. La didáctica de la lengua y la literatura es un área que se ha definido a partir de los aportes de diversas disciplinas, pero ello no supone la suma de las mismas, sino la transformación de esa información aportada por esas disciplinas para fines específicos.

La didáctica como disciplina científica de intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permite que el docente pueda llevar a cabo la transposición que transforme los contenidos de disciplinas específicas en didácticos. Esto significa la búsqueda de los procesos, medios y herramientas adecuadas para facilitar estos contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. De allí que se defina a la didáctica como una disciplina de intervención, en el caso de la didáctica de la lengua, como una disciplina de intervención que pretende modificar el comportamiento lingüístico de los alumnos.

Una didáctica de la lectura y escritura se propone una intervención planificada en el aula que permita desarrollar

las distintas competencias que intervienen en la adquisición y práctica de la competencia oral y escritural.

La idea de una didáctica de la lecto-escritura, es hacer de la enseñanza de este proceso una actividad constructiva, significativa y relacional. Es decir que la aplicación de estrategias pertinentes en el desarrollo de la praxis docente será efectiva si se toma en cuenta las necesidades de los niños. A los cuales se dirige el hecho educativo y que debe ser para el docente la preocupación principal en la búsqueda de lograr alcanzar los objetivos que se propone, el éxito de las mismas, dependerá en gran medida de la concordancia que exista entre ellas y las actividades que se desarrollen durante el proceso enseñanza aprendizaje.

De igual manera, es necesario fomentar en el estudiante una actitud favorable hacia lo que aprende, que le facilite apreciar como un elemento generador de cultura, favorece el desarrollo del lenguaje como medio de expresión, contribuyendo a capacitar al educando en la lectura y la escritura como medio para la socialización. De acuerdo a lo anteriormente planteado, el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede ser desvinculado del proceso educativo en general y del contexto en que se da; es decir, de la escuela, por lo tanto el constructivismo postula una serie de ideas de fuerza en torno a la consideración de la enseñanza como un proceso conjunto, compartido en el que el estudiante, gracias a la

ayuda del docente puede mostrar progresivamente su competencia y autonomía en la resolución de diversas tareas, en el empleo de conceptos, en la adquisición de ciertas actitudes y valores.

Igualmente es competencia del docente, en su calidad de facilitador mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, el apoyar al que aprende, creando situaciones que favorezcan los conflictos cognitivos para que éste reconstruya el proceso de leer y escribir en las aulas de clase. Es importante señalar que entre las principales estrategias de enseñanza se encuentran: los objetivos o propósitos del aprendizaje, resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas, pistas tipográficas y discursivas, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas, uso de estructuras textuales. Asimismo, entre las diversas estrategias de enseñanza pueden incluirse: Estrategias preinstruccionales (antes). Según, investigadores como Díaz y Hernández (2002), comprenden todas las que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso de la información por aprender, o bien antes de que los estudiantes inicien cualquier tipo de actividad de discusión, indagación o integración sobre el material de aprendizaje de forma individual o grupal.

Objetivos: Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del

estudiante. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.

Organizador previo: información de tipo introductivo y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción; generalidad e inclusividad de la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.

Estrategias coinstruccionales (durante), cabe destacar que, las estrategias coinstruccionales, para Díaz y Hernández, (ob. cit.) apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza, se aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto. Aquí pueden incluirse ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías.

Ilustraciones, representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, y otros). Redes semánticas y mapas conceptuales, representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).

Analogías, proposición que indica una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).

Estrategias postinstruccionales, (después), según Díaz y Hernández, (ob. cit.), se presentan después del contenido que se ha de aprender o cuando ha terminado una parte

del mismo, permitiendo al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. Algunas de las estrategias postinstruccionales más reconocidas son: pospreguntas intercaladas y el resumen.

Preguntas intercaladas, preguntas insertas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.

Resumen, son síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos claves, términos y argumento central. Las diferentes estrategias de enseñanza descritas anteriormente están dirigidas a activar o generar los conocimientos previos en los estudiantes. Al mismo tiempo, tales actividades pueden contribuir a esclarecer las expectativas apropiadas en los mismos sobre los aprendizajes próximos. Por lo tanto, se puede decir que la enseñanza consiste en producir las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca; igualmente el cambio de conducta que será más o menos permanente y que es el resultado de un correcto ejercicio pedagógico.

Las investigaciones relacionadas con el proceso de la lectura y la escritura ha permitido identificar algunos procesos cognitivos básicos (por ejemplo acceso al léxico, procesamiento ortográfico y morfológico, conciencia fonológica, percepción del habla, procesamiento sintáctico semántico) que inciden en la adquisición de la

lectura y el procesamiento escritural. Un funcionamiento deficiente de estos procesos parece estar en la base de las diferencias individuales en lectura.

Por eso el aprendizaje de la lectura y la escritura es la culminación de un proceso que se inicia antes de ingresar en el sistema educativo, el cual produce con mayor o menor facilidad, según sean las condiciones en las cuales los niños abordan el lenguaje escrito caracterizado por un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen antes de empezar el aprendizaje formal de la lectura y la escritura y que son determinantes para el éxito inicial.

La tendencia actual de la enseñanza de la lectura y la escritura permite afirmar que deben cumplirse unas condiciones previas, normalmente ligadas a la maduración neurológica y, por tanto, a la edad. La importancia de detallar estas condiciones permitirá conocer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora pudiendo identificar al alumnado que presenta retraso o déficits en este desarrollo y que necesitará, por tanto, de una intervención temprana que prevenga futuras dificultades en la lectoescritura.

Rueda (1996) define la lectura como un conjunto de procesos cognitivos que incluye la percepción visual de letras, la transformación de letras en sonidos, la representación fonológica, el acceso al significado en relación al contexto, para llegar a la construcción del

significado global del texto, lo que se considera que para el acceso lector deben considerarse unas condiciones definidas como “predictores” o “precursores” y se refieren a ciertas características mensurables de un niño que van asociadas a un determinado desarrollo del aprendizaje del lenguaje oral y escrito. De esta forma la lectura hábil y fluida tiene varios antecedentes que contribuyen al éxito en su aprendizaje, tanto en la comprensión como en la decodificación.

Esos “predictores” correlacionan simplemente con la lectura. Por tanto, un déficit en un predictor no indica inevitablemente problemas de lectura, pero sí se puede interpretar como una condición asociada a dificultades en ésta, que por tanto habrá que tener en consideración.

También se denominan condiciones previas o “prerrequisitos” haciendo alusión a la circunstancia o condición necesaria previa para algo, así, el concepto de prerrequisitos para la lectura y la escritura se identifica como un conjunto de condiciones previas necesarias para que se pueda iniciar y desarrollar con éxito y eficacia la enseñanza y el aprendizaje de ambos procesos.

Definir esos facilitadores tempranos de la lectura va a permitir conocer los mecanismos de adquisición y la identificación de los niños que presentan retraso o déficit en la adquisición lectora. Así, se pueden encontrar entre los investigadores sobre la lectura gran interés por determinar qué factores son los que afectan

específicamente a la habilidad lectora, distinguiéndose de aquellos que afectan a los aprendizajes escolares. Lo que queda suficientemente demostrado es que no existe un solo camino para convertir al niño en un lector competente. El alumno llega a dominar la lectura porque es capaz de utilizar integradamente diferentes estrategias que se han demostrado útiles.

Siguiendo la revisión exhaustiva de Núñez y Santamaría (2014), en relación a los factores que consideran dicho tema, diferentes autores así como diversas investigaciones existentes al respecto (Gallego, 2006) señala estas condiciones previas como fundamentales para iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura y están relacionadas con: desarrollo de la psicomotricidad, procesos cognitivos, habilidades y destrezas orales de la lengua y conciencia fonológica.

A su vez, Gallego (ob.cit) integra un modelo componencial de dichas condiciones como son: el conocimiento alfabético, la conciencia Fonológica y la velocidad de nombrar y, habilidades facilitadoras como son: el nivel oral adecuado, desarrollo cognitivo suficiente, memoria operativa y semántica). Sin embargo, Cuetos (2011) se refiere a tres habilidades: segmentación fonológica, factores lingüísticos (comprensión oral, vocabulario, etc.) y factores cognitivos (memoria operativa y semántica). Se considera que la lectura exige, además, una serie de habilidades de tipo cognitivo, como

son la atención, la memoria, el lenguaje y la abstracción, pues la atención es indispensable para lograr una adecuada decodificación de los estímulos y comprensión del texto, además de otros procesos de carácter social ya que ésta tiene lugar en contextos sociales y culturales.

Aunque el proceso que parece tener mayor importancia para acceder a la lectura es el de reconocimiento de palabras y, como parte de este proceso, el mecanismo de conversión grafema-fonema, el aprendizaje de la lectura se asocia, a numerosos factores ambientales, tales como la exposición a la lectura, al contexto alfabetizador, o al desarrollo de una actitud y motivación positivas. Esto permite afirmar que leer y escribir constituye esencialmente prácticas sociales y comunicativas que implican el desarrollo de las habilidades discursivas necesarias para alcanzar determinados propósitos. Por ello los niños que viven en ambientes socioculturales pobres, tienden a tener un desempeño lector limitado y mayores dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Puesto que el origen de estas habilidades tiene lugar en la edad escolar, las experiencias que tienen los niños en sus hogares son fundamentales en el desarrollo de su lenguaje y alfabetismo. De acuerdo con esto, el contexto familiar, ejerce una influencia denominada socialización o educación, en mayor o menor medida, de una naturaleza u otra, sobre los miembros de la familia. De ahí que,

aquellos que en su entorno familiar están en contacto con libros, juegos de letras, lectura de cuentos con sus padres tienen más posibilidades de adquirir habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura como son la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras, el lenguaje oral o el conocimiento del sonido de los fonemas..

Por eso es importante la influencia tan positiva que tiene la familia en la estimulación y el desarrollo de habilidades necesarias para la lectura. Tal es la conexión que, la actitud de la familia hacia la lectura, la exposición temprana del niño a actividades relacionadas con la misma y la posibilidad de tener acceso a modelos lectores adecuados afecta y favorece el desarrollo de la velocidad de nombrado (VN) así como la conciencia fonológica, que son habilidades altamente implicadas en el aprendizaje de la lectura.

En definitiva, el discente deberá contar con estos conocimientos previos, o habilidades básicas, que además, ayudarán a prevenir las dificultades que puedan surgir en torno al aprendizaje de la lectura y la escritura puesto que su adquisición es un proceso complejo que descansa en el desarrollo de diversas funciones cognitivas y, que además, lleva implícito una gran actividad cognitiva de procesamiento de la información que requiere la interrogación sobre un texto, la formulación de hipótesis y la hilación con los esquemas de pensamiento que el individuo tiene.

Dentro de esta concepción, el papel de la familia en relación al desarrollo del niño es fundamental, no sólo porque a través de ella son cubiertas las necesidades básicas para la supervivencia, sino porque además en su seno se realizan los aprendizajes imprescindibles para poder desenvolverse en la sociedad. De este modo, la familia, como contexto alfabetizador, es un conjunto de recursos y experiencias que se dan en el hogar y en las que participa el niño, durante su infancia, en relación con las situaciones de lectoescritura y a las interacciones específicas con los adultos que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito.

La familia constituye, pues, un contexto de socialización especialmente relevante para el alumno, ya que en él se establecen las pautas que caracterizarán su apertura y estilo de relación en otros entornos. Por ello, una de las condiciones ambientales que estimulan el aprendizaje de la lectura es el hecho de que los adultos lean y escriban frecuentemente y expliquen la utilidad de lo que hacen. En ocasiones esto no es posible en el ámbito familiar, por ello se hace necesario que la propia escuela cree contextos de aprendizaje de lo escrito que consiga superar estas diferencias tempranas entre los niños además de establecer canales de comunicación y de participación con la familia.

En el aprendizaje de la lectura de una palabra se pueden señalar cuatro procesos principales (Mayer, 2002):

1) El reconocimiento de las unidades gráficas que la forman, 2) La decodificación de los símbolos e integración de los mismos para formar la palabra, 3) El acceso al significado de esa palabra en la memoria a largo plazo, y 4) La integración de la palabra en una frase coherente, apreciándose que son factores bastante heterogéneos.

Diversos estudios han recogido algunas conclusiones sobre la influencia del entorno en relación a la adquisición de la lectoescritura donde se pone en evidencia las correlaciones significativas entre el contexto alfabetizador familiar y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y prelectoras; se establece una asociación significativa entre el nivel cultural, laboral y de ingresos de la familia con el rendimiento académico; y se conjuga el nivel educativo de los padres y la ocupación que poseen resulta importante para la creación de compromiso en las tareas escolares y, por tanto, en el rendimiento.

Otra de las áreas de interés debe estar enfocada hacia la relación entre la velocidad de nombrar y lectura, como una capacidad decisiva para su aprendizaje. De allí que los sistemas cerebrales para nombrar los colores y leer deben utilizar algunas de las mismas estructuras neurológicas y compartir muchos procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos.

Esta velocidad para la denominación se define como la habilidad del alumnado para nombrar rápidamente estímulos visuales familiares y se ha convertido en un fuerte

predictor de la lectura considerándose tan importante como el cociente intelectual verbal y no verbal, la memoria a corto plazo, la velocidad de procesamiento, el conocimiento de las letras e incluso la conciencia fonológica. Esta variable medida en niños antes del inicio de la instrucción de la lectura es un excelente predictor del rendimiento lector futuro; sin embargo, a partir de la instrucción formal de la lectura, la velocidad de denominación pierde su capacidad predictiva del rendimiento lector.

La velocidad en el reconocimiento de las palabras sería resultante de la interacción entre el procesamiento fonológico con el reconocimiento semántico. Los niños que progresan en la lectura serían los que aprenden a integrar con mayor rapidez ambos componentes al enfrentar el lenguaje escrito. Por ello, la capacidad de nombrar rápido está relacionada con la adquisición de la lectura incluso cuando el impacto de la conciencia fonológica y el conocimiento de las letras son previamente controlados.

De ello se pone de manifiesto que dicha capacidad en un niño para nombrar los colores, que se desarrolla antes de empezar educación infantil, sería un buen indicador de la asimilación de la lectura y del fracaso lector. Además, un gran número de evidencias sugieren que la velocidad para nombrar está relacionada no solo con la adquisición normal de la lectura sino también, en su defecto, con las

dificultades lectoras, independientemente de la lengua en la que el niño aprenda a leer, convirtiéndose en uno de los indicadores de riesgo más utilizados tanto en la detección temprana de las dificultades lectoras, como en la predicción de las dificultades lectoras en edad escolar.

A nivel léxico, una de las variables más influyentes en el tiempo de nombrar, es la frecuencia léxica, o frecuencia de uso de la palabra. La frecuencia léxica suele calcularse en función de recuentos sobre corpus de lenguaje escrito, aunque en los últimos años también se está utilizando corpus de lenguaje oral, que parece predecir aún mejor la velocidad. Asimismo, cuanto más frecuente sea una palabra en nuestro lenguaje habitual, más rápidamente la produciremos.

El problema surgido con la mayor parte de los estudios dedicados a comprobar la relación que la conciencia fonológica y la velocidad de nombrar tienen sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, es que son de tipo correlacional, en el sentido de demostrar que los niños con mayores puntuaciones en esas tareas, también consiguen mejores resultados en lectura y escritura. De esta forma, los niños prelectores que realizan mejor las tareas de conciencia fonológica y velocidad de nombrar son los que aprenden a leer y escribir más pronto. Evidencian que la intervención en conciencia fonológica y velocidad de nombrar sobre el aprendizaje de la escritura y los resultados obtenidos ponen de manifiesto que la instrucción en estas

habilidades mejora algunos aspectos de la escritura, especialmente el dictado de sílabas, palabras y pseudopalabras.

Cabe destacar que las destrezas de velocidad de nombrar son predictivas de la velocidad de la lectura, del nivel de lectura léxica y de la comprensión escrita, más que de las aptitudes de decodificación. El curso evolutivo de la habilidad de nombrar y su relación con la lectura sugieren que, durante la educación primaria, la práctica en lectura interactúa con el desarrollo de la capacidad de nombrar, por lo que proponen una relación de facilitación mutua entre velocidad de reconocimiento de palabras y velocidad de nombrar.

Por ello, se ha puesto de manifiesto la importancia que tiene la velocidad de nombrar en el desarrollo de la habilidad lectora, considerando que la lentitud para nombrar estímulos visuales familiares puede ser un factor explicativo de las dificultades de aprendizaje de la lectura. Por ello, y en relación a las variables cognitivas como conciencia fonológica y velocidad de nombrar, la disparidad es muy amplia. Se necesita establecer un consenso entre investigadores sobre los procedimientos y recursos utilizados para medir las variables implicadas en los procesos de lectura y sus predictores.

Partiendo del hecho de concebir la comprensión de la lectura y escritura como procesos inherentes a la concepción del ser humano es necesario enfatizar en las

habilidades perceptivas en relación a la destreza lectora donde la percepción visual constituye una función mental, un proceso activo de selección de los datos, cuya función es seleccionar, organizar e interpretar los datos recogidos por los ojos para obtener una representación temprana de las palabras que forman parte del texto. Una vez efectuado el análisis visual de la palabra escrita, es necesario recuperar su significado adecuado al contexto de comprensión y, para ello, es preciso acceder a su representación léxica. Esta capacidad de identificar las palabras, incluso cuando no se encuentran inmersas en un contexto semántico, es una característica de los buenos lectores.

Un buen lector reconoce inmediatamente muchas palabras que, reiteradamente, ha visto en sus lecturas previas. Este reconocimiento es automático, pues su lectura requiere poco o ningún esfuerzo y es muy fiable. También es cierto que un buen lector es capaz de leer muchas palabras que nunca había visto escritas, y es capaz de hacerlo porque asocia rápidamente las letras con los sonidos y los ensambla hasta recuperar la pronunciación de la palabra.

Existe evidencia de que para el inicio lector de un sistema alfabético, es importante trabajar previamente la discriminación visual de las letras (se deberían realizar actividades de percepción visual con los niños en el inicio lectoescritor para mejorar el campo de visión), y, sobre

todo, las habilidades lingüísticas, entre ellas, las de tipo metalingüístico, como la comunicación oral y el desarrollo de la conciencia fonológica (esto es, la capacidad para diferenciar los distintos segmentos fonológicos que forman las palabras). No olvidemos que el aprendizaje de la alfabetización es esencialmente lingüístico.

Cabe destacar que la causa de los graves problemas de lectura no se halla en problemas perceptivo-visuales sino que es la dificultad fonológica la causante del problema. Cabe suponer que si las palabras están formadas por letras, cuando queramos reconocer una palabra tendremos que identificar previamente sus letras componentes. En este sentido, cobra especial importancia la atención, pues es fundamental para descodificar adecuadamente los estímulos y comprender el texto. Por ello, la cantidad de atención requerida depende de la familiaridad del lector con el texto y de las habilidades lectoras de la persona. De tal manera que para un alumno que inicia la lectura, la atención se depositaría en la descodificación y le sería difícil descodificar y comprender al mismo tiempo. Sin embargo, en un lector eficiente, la atención puede dirigirse simultáneamente a descodificar el texto y a comprenderlo.

Asimismo, durante la lectura, los ojos envían una información parcelada e incompleta por medio de los movimientos saccádicos, ya que no se fijan en todos los detalles sino en aquellos que consideran significativos. Estos

movimientos saccádicos variarían en su longitud, en función de diversos factores como la familiaridad del sujeto con las palabras y la función de cada palabra en el texto. En otra serie de estudios se indica que en personas con problemas de lectura se dan déficit en atención visual.

Uno de los factores que se deben considerar al momento de enfrentar los procesos que conducen a la lectura y escritura está dado por la motricidad y la lateralización en el desarrollo lector. Parece claro que el hemisferio derecho gobierna el pensamiento concreto e imaginativo y el izquierdo el pensamiento lógico y abstracto. Además, el hemisferio izquierdo está especializado en el procesamiento lingüístico, así como en el procesamiento analítico, lógico y secuencial o serial de la información y, el hemisferio derecho, está más relacionado con actividades de tipo espacial, como la percepción de la profundidad y de la forma.

En la actualidad, aunque no hay estudios concluyentes, son varios los autores que hablan de la influencia de la lateralidad en las alteraciones lectográficas y relacionan la lateralidad no confirmada o cruzada con los problemas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. Un buen esquema corporal y una lateralidad afirmada son necesarios para fundamentar los aprendizajes instrumentales en los primeros años de escolaridad siendo la lateralidad, a nivel motriz, entrenable. Por lo tanto, se considera la psicomotricidad

como la traducción de una predominancia motriz general manifestada a través de los segmentos derecho e izquierdo y por ello, la lateralidad corporal permite la organización de las referencias espaciales, orientando al propio cuerpo en el espacio y a los objetos con respecto al propio cuerpo y facilita, por tanto, los procesos de integración perceptiva y la construcción del esquema corporal.

Para la escuela psicomotriz, la lateralidad es la brújula del esquema corporal, y lo máximo que podemos hacer es afirmar la tendencia genética de cada ser humano mediante los ejercicios psicomotrices. El desarrollo de la lateralidad y el resto de habilidades motrices, tales como el ritmo o la orientación espacial y temporal, serán fundamentales para un adecuado inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura. La falta de ritmo, por ejemplo, puede provocar una lectura lenta o con puntuación y pronunciación inadecuadas, pero la revisión de la literatura nos pone de manifiesto el escaso valor predictivo de las habilidades perceptivo-motrices y es evidente que los procesos psicológicos involucrados en la lectura no serían tanto de naturaleza perceptiva o visoespacial, pudiendo ser éstos más relevantes, incluso, cuando los niños aprenden a leer en sistemas logográficos.

No hay que olvidar la importancia del desarrollo motor en los intercambios comunicativos pues el grado de desarrollo motor influye en las posibilidades de moverse en

interaccionar con el medio que le rodea, actuar sobre él experimentándolo y descubriéndolo. Esta relación con el mundo de los demás se traduce en comunicación y en especial, en la expresión verbal. Estos procesos de adquisición de la lectura y escritura tienen su soporte en lo que se denomina la memoria como proceso facilitador en el acceso lectoescritor.

En este caso el concepto de memoria operativa hace referencia a la capacidad de procesamiento y almacenamiento de información que nos permite realizar cualquier tarea cognitiva compleja como la lectura, el pensamiento o el aprendizaje. Además, ésta varía en las diferentes personas siendo además una fuente importante de variación de las competencias en comprensión lectora, el razonamiento y el rendimiento académico. Por ello, la comprensión lectora implica la construcción de una representación o modelo mental de la situación que el texto evoca, en el que se integra lo expresado en el texto con los conocimientos del lector.

Junto a la conciencia fonológica se han analizado otros factores cognitivos que facilitan la adquisición de la lectura. Por ejemplo, la mayoría de los buenos lectores reconocen las palabras familiares mediante un golpe de vista (globalmente). Este procedimiento denominado lectura visual de palabras (lexical reading) se realiza activando elementos de la memoria ortográfica.

La memoria visual parece tener un papel clave a medida que la lectura se automatiza. Muestran cómo los niños hispanohablantes de primero a cuarto curso, cuando leen palabras familiares, las leen a partir de la imagen visual que tienen almacenada en la memoria y solamente recurren al mecanismo de decodificación fonológica cuando tienen que leer palabras desconocidas. A pesar de que se conoce que las habilidades fonológicas, el conocimiento de las letras y la memoria a corto plazo son predictores de la lectura de palabras, lo que no ha sido fácil es precisar cuáles son las variables críticas en la comprensión de la lectura.

La investigación científica también da cuenta de que otras habilidades que involucran procesamiento fonológico, como la capacidad de memoria verbal a corto plazo y la velocidad de denominación, predicen la adquisición lectora. En particular, la memoria fonológica juega un papel importante en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, especialmente en el desarrollo de la estrategia de recodificación fonológica, es decir, cuando la palabra escrita se descompone en sus elementos sonoros y éstos se mantienen en el almacén fonológico de la memoria de trabajo. Por ello, para poder leer mediante la vía sub-léxica, esto es, para transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes, es decir, debe tener desarrollada la

conciencia fonológica. Por lo tanto, es necesario considerar la capacidad de este componente de la memoria verbal a la hora de evaluar metaconocimiento fonológico, ya que diferencias individuales en ese ámbito del desarrollo cognoscitivo tendrían que estar relacionadas con diferencias en el desempeño en conciencia fonológica.

Con relación al abordaje de la memoria considerada operativa se hace necesario aludir que la palabra conocida por el lector, se reconoce visualmente sin necesidad de realizar una descodificación de la fonología. Sin embargo, cuando una palabra en principio no familiar ortográficamente es leída varias veces utilizando el mecanismo de la recodificación fonológica, la secuencia de las letras que forman la palabra es memorizada en el léxico ortográfico y podrá ser activada en las posteriores lecturas y reconocida mediante el mecanismo visual.

En relación a los factores cognitivos, es evidente que cuanto mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo de un niño, más fácil le resultará aprender a leer. Por ejemplo en relación a la capacidad de memoria operativa, los niños pequeños son incapaces de entender oraciones largas porque desborda su capacidad de esa memoria. Incluso pueden tener dificultades para entender las frases cortas cuando leen muy despacio o su capacidad todavía es muy escasa. En el caso de los textos, el papel de la memoria operativa aún es más destacado,

ya que una memoria reducida dificulta la formación de la macroestructura y del modelo de situación, puesto que no permite retener simultáneamente toda la información.

Cabe destacar que se ha comprobado que a medida que aumenta la memoria operativa de los niños automáticamente mejora su comprensión. Y además existe una correlación positiva entre memoria verbal y la conciencia fonológica que demuestra la importancia de la memoria verbal como proceso cognitivo que tributa al procesamiento fonológico y también una correlación significativa entre la memoria operativa y las medidas de comprensión lectora así como también, con los aciertos en razonamiento.

Otro factor influyente en el desarrollo lector está referido a la memoria conceptual o sistema semántico entendiéndose como informaciones relacionadas con el mundo, que han tenido como punto de partida una elaboración simbólica, abstracta, genérica, conceptual, independientemente de una ocurrencia empírica. Por ello, cuanto más significados y mejor organizados tenga almacenados el niño, más fácil le resultará establecer representaciones para las palabras, aunque es difícil formar una representación de una palabra si no conocemos el significado de esa palabra. Por otra parte, el nivel de vocabulario es un buen índice de la complejidad del aparato conceptual lector y de hecho existe una alta correlación entre las puntuaciones de

vocabulario y la comprensión, hasta el punto de que el vocabulario es el mejor predictor simple de la comprensión.

Aunque no es el vocabulario la causa de la comprensión lectora, sino que ambos dependen de la experiencia general del niño, en el sentido de que los niños con más experiencias cognitivas tienen un mayor vocabulario y comprenden mejor. Por ello es importante que el niño disponga del mayor número posible de esquemas de conocimiento que le permitan entender los textos, así como la elaboración de inferencias no explícitas en el texto pero necesarias para su comprensión.

En este sentido, el lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua materna. Permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, mantener interacciones comunicativas con otros, reflexionar y solucionar problemas. Su desarrollo óptimo es indispensable para ampliar la base comunicativa hacia lo significativo y lo expresivo, buscando la coherencia entre todos los componentes del lenguaje. Además, las habilidades lingüísticas y la comprensión oral involucran procesos cognitivos, ya que el uso del lenguaje implica un uso consciente de sus componentes.

Superada la concepción inicial de la lectura como proceso mecánico de identificación de signos gráficos y su asociación con los sonidos correspondientes para acceder a un significado, actualmente existe un acuerdo general

en que leer no es sólo decodificar sino que es una tarea global en la que intervienen múltiples componentes que se conjugan para interactuar en diversos procesos, y una de ellas es el uso y dominio del lenguaje. Éste supone una serie de mecanismos mentales que permiten atribuir significado a los vocablos y relacionarse con el medio.

Junto a la decodificación se debería apoyar el vocabulario no solo para incrementar el lenguaje oral, sino también para aportar a la comprensión lectora. Una alta asociación entre decodificación y comprensión lectora se produce cuando la tarea de lectura comprensiva exige manejar eficientemente la decodificación. Por eso los alumnos con problemas en el lenguaje presentan un retraso en la decodificación.

El lenguaje oral es un medio fundamental de comunicación humana, que permite tanto la expresión como la comprensión de ideas, pensamientos, sentimientos y actividades. Además, a nivel social, las posibilidades de trabajo, estudio y relaciones sociales dependen en buena medida de nuestras habilidades lingüísticas. Por ello, la base intelectual del lenguaje lo forma la capacidad representativa y de simbolización y solamente cuando el niño haya alcanzado ambas, podrá utilizar el lenguaje con plenitud.

Aunque hablar es muy sencillo, ya que todas las personas son capaces de expresarse al través del habla, se trata de una actividad compleja en la que intervienen

multitud de procesos cognitivos y, consecuentemente cerebrales. Cabe señalar que hablar significa expresar ideas, sentimientos, opiniones... por medio de sonidos, lo que implica realizar varias transformaciones antes de que esas ideas que tenemos en nuestra mente se conviertan en sonidos que salen de nuestra boca.

Primeramente será necesario transformar las ideas o mensajes, que están en formato abstracto, en formato lingüístico buscando las palabras y la formación de oraciones adecuadas con la que expresar nuestra ideas, y después activar los fonemas correspondientes de cada palabras en el orden adecuado, para pronunciar exactamente la palabra que queremos decir. Por eso, pretender comenzar el aprendizaje del lenguaje escrito sin apoyarse en el dominio previo del lenguaje oral es un contrasentido, ya que al niño le resultará mucho más difícil integrar las significaciones del lenguaje escrito sin referirlas a las palabras y a los fonemas del lenguaje hablado que le sirven como soporte.

La mayoría de los autores que se dedican al estudio de la lectura están de acuerdo que en ésta intervienen gran cantidad de procesos específicos como son los cognitivos. Por tanto, se considera la lectura como una actividad cognitiva de gran complejidad que, en un sistema de escritura alfabético, como el español, requiere desarrollar múltiples capacidades. Como consecuencia de ello, la psicología del lenguaje hace hincapié en las operaciones

cognitivas que permiten al niño reconocer el significado de las palabras escritas y aquellas que intervienen en el proceso de interpretación de la escritura.

A partir de las distintas situaciones que transcurren durante la jornada escolar, los niños pueden ir observando la importancia de las palabras y de los elementos que refuerzan la comunicación. Son en estas situaciones llenas de significatividad donde irán accediendo, primero a la comprensión y, luego, al uso del lenguaje. Por ello, los dispositivos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita pueden ser externamente muy diversos y ninguno puede obviar la reflexión, es decir, el diálogo de los productores consigo mismos, con sus compañeros, con sus maestros.

Una razón para que los niños en edad escolar sean capaces de ir más allá de la información que reciben cuando elaboran inferencias lingüísticas es que desarrollan con rapidez una conciencia metalingüística o capacidad para pensar sobre el lenguaje y comentar sus propiedades. Este logro competencial metalingüístico está asociado unívocamente a mayor rendimiento lector.

También la escritura tiene esa función reguladora y de control social de la conducta: las nociones de leyes, de derecho de norma y de corrección están asociadas a la escritura. De lo que se deduce, que una forma de control social tienen que ver con el efecto de la escritura sobre el lenguaje oral.

En relación con esa función socializadora de la lectura, la lectura compartida es considerada como una de las actividades más importantes que los adultos pueden realizar con niños en edad preescolar por los beneficios que tiene en el desarrollo del lenguaje. Este resultado es de enorme interés si se tiene en cuenta que el lenguaje oral es, un componente clave de la alfabetización temprana que, a su vez, está fuertemente relacionado con la sensibilidad fonológica del niño, la decodificación y la comprensión lectora. Además, la lectura compartida durante la etapa preescolar parece crucial porque ya desde la edad de preescolar aparecen diferencias notables en el tamaño del vocabulario que permanecen en el tiempo.

A lo largo del quehacer educativo hay muchos momentos de intercambio con cada uno de los alumnos. Establecer una relación placentera con cada uno de ellos servirá para motivarles, para que expresen sentimientos, necesidades, emociones, ideas, conjeturas...el lenguaje también les servirá para desahogar las emociones, siendo un medio de comunicación que refuerza la cohesión social.

Pérez y González (2004) constatan el carácter bidireccional en el logro de la competencia lingüística; pues encontraron sujetos buenos lectores que habían desarrollado la competencia sin una enseñanza explícita de la misma, y sin embargo, en las mismas aulas se

detectaban sujetos con bajos rendimientos en las tareas lectoescritoras y con las habilidades fonológicas mermadas. Este hallazgo permite considerar al conocimiento metafonológico como una variable predictiva de la competencia lectora. Estos autores destacan que los sujetos con dominio metalingüístico cometen menos errores lectoescritores de omisión, sustitución, adición, unión... de palabras, que los sujetos no hábiles en dicha competencia.

Esta observación nos advierte de la necesidad de que las habilidades metalingüísticas deben ser enseñadas explícitamente en épocas tempranas al aprendizaje lectoescritor o durante el inicio del mismo como carácter preventivo de problemas en la enseñanza de la lectoescritura en las aulas. La didáctica derivada de este enfoque considera que la mediación oral debe ser estimulada por la enseñanza formal, por eso la vía fonológica debe ser desarrollada para lograr un adecuado aprendizaje de la lectura; debiéndose desarrollar habilidades muy específicas como la conciencia fonológica y la conversión grafema-fonema en un contexto motivador para el niño.

Por consiguiente, la identificación de palabras representa un aprendizaje vital en el desarrollo lector y la lectura rápida de palabras y pseudopalabras es una reconocida fuente de variabilidad en la lectura. De hecho, se ha comprobado que existe una asociación positiva

entre comprensión lectora y diversas medidas de procesamiento de palabras; tanto en niños como en adultos. Por un lado, las habilidades verbales conducentes a la comprensión del texto, permite la práctica de la lectura y con ello el refuerzo de las habilidades verbales y así sucesivamente. Finalmente, la interacción probable entre estas habilidades daría lugar a consideraciones sobre el rol preponderante de una u otra en la evolución lectora del individuo.

Por lo tanto, el conocimiento del lenguaje tanto receptivo como expresivo influye diferencialmente en la prelectura y las habilidades de comprensión oral y el vocabulario facilitan la identificación de palabras técnicas. Por ello, se considera que el niño en su educación preescolar permite ampliar su vocabulario receptivo y por tanto el lenguaje, frente a aquellos alumnos sin escolarizar. Ese reconocimiento de palabras no sólo se da en función de los elementos fonológicos sino también en relación con la familiaridad que tienen los niños con las palabras. Dicha familiaridad se relaciona con una buena habilidad en la segmentación de palabras y esto, a su vez favorece una lectura exitosa.

Dentro de los aspectos que se plantean para integrar los procesos que se deben abordar para el desarrollo del niño es necesario destacar desde el punto de vista cognitivo que el niño entre 5 y 12 años muestra gran disponibilidad para aprender demostrando su capacidad

de utilizar el pensamiento para la resolución de problemas, que se están produciendo en el presente, representándolo mentalmente y sin tener que resolverlo en la realidad; aunque todavía no son capaces de resolver problemas futuros.

Bajo esta concepción los niños son capaces de clasificar objetos, ordenar objetos en función de sus semejanzas o diferencias (de color, forma, etc.), caracterizado por el aumento de la atención y de la memoria que le permite establecer diferencia entre realidad y fantasía, dejar de ser egocéntrico, se pone en el punto de vista de los demás y logra reconocer procesos reversibles (realizar una acción y su contraria).

A pesar de no tener capacidad de abstracción completa, son capaces de perfeccionar y consolidar el lenguaje escrito así como la expresión oral conducente a enriquecer su vocabulario y construir frases más complejas.

Otro de los aspectos a resaltar son los motrices caracterizados por el alcance de la plena maduración del sistema nervioso, por lo que se realizan movimientos mejores, más efectivos y más rápidos, se producen un endurecimiento y aumento progresivo de los huesos, el aparato respiratorio y circulatorio se desarrollan progresivamente, lo que les permite a los niños/as responder mejor a los esfuerzos y poder lograr una mejor organización y estructuración espacio-temporal.

Al principio de la etapa se toma conciencia del propio cuerpo de forma global. Después, de cada una de sus partes, y al final de la etapa se tiene plena conciencia de su cuerpo, lo diferencia de los objetos, por lo que logra controlar perfectamente sus desplazamientos. También tiene perfectamente interiorizada la lateralidad, es decir, los conceptos de derecha-izquierda. Esto le posibilita realizar movimientos simétricos y asimétricos.

Desde el punto de vista de los aspectos afectivos es menester destacar que el niño centra su energía en conocerse a sí mismo y el mundo que le rodea, tomando conciencia de forma progresiva del mundo al que pertenece: adquiriendo valores de su propia cultura, tomando conciencia de que es capaz de enfrentar y resolver los problemas que se le presentan. En esta etapa se desarrollan: el autoconcepto (concepto que el niño/a tiene de sí mismo), la autoestima (imagen y el valor que el niño/a se da a sí mismo).

Con relación a los aspectos sociales en este periodo existe un gran aumento de las relaciones interpersonales del niño/a. Los grupos de amistad se caracterizan por ser del mismo sexo. Entre los 6/7 años, la cooperación está al servicio de intereses propios. A partir de los 8 años, se producen relaciones de amistad más íntimas y duraderas. El niño, al interactuar con sus iguales, va a descubrir sus aptitudes y medirá sus cualidades y su valor como persona,

desarrollando de esta manera su autoconcepto y autoestima.

Las opiniones de sus compañeros/as acerca de sí mismo, por primera vez en la vida del niño/a, van a tener peso en su imagen personal, empieza a compartir con sus compañeros opiniones, sentimientos y actitudes, que le hacen cuestionar las dadas por sus padres, y tendrá que decidir cuáles conservará y cuáles descartará. Aun así, los padres siguen siendo figuras muy importantes en sus vidas; pues es en ellos donde buscan afecto, guía y comunicación. Los profesores también son importantes para los niños/as, pues de ellos reciben valores, influyendo así en el desarrollo su autoestima, en esta etapa aparecen los juegos de roles y de reglas.

Tomando como referencia los diversos aspectos que se describen en los párrafos precedentes se puede decir que el conocimiento del desarrollo psicoevolutivo de los niños/as de los 6 a los 12 años nos aporta información y nos ofrece una guía en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los estudiantes porque para lograr desarrollar el proceso cognitivo el docente debe partir del nivel de desarrollo del alumno y poder asegurarse de que el aprendizaje sea significativo, ofreciendo al alumnado informaciones y conocimientos que puedan relacionar con lo que ya saben, y les hagan modificar sus esquemas previos.

Por otra parte, el docente debe ofrecerles aprendizajes atractivos y motivadores, que le permitan desarrollar en el

alumnado la capacidad de aprender por sí solo: aprender a aprender, siendo un elemento activo en su proceso de aprendizaje de lo más sencillo a lo más complejo consustanciado por un proceso social y personal, que cada individuo construye al relacionarse, activamente, con las personas y la cultura en la que vive.

Esta situación propicia la creación de ambientes que favorezcan la interacción de profesores/as y alumnos/as en la actividad del aula dándole cabida al diálogo, el debate y la confrontación de ideas e hipótesis en el proceso de enseñanza/aprendizaje, lo cual ha de partir de los intereses y necesidades del alumnado. Por consiguiente, se debe promover aprendizajes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal para lo cual se requiere de la utilización de diversos medios didácticos para la consecución de los objetivos que nos hayamos marcado, entre ellos los relacionados con la tecnología propia de la sociedad en la que vivimos.

También se debe tener en cuenta los principios del desarrollo cognitivo y socioafectivo, respetando los ritmos de aprendizaje y la flexibilidad de las actividades propuestas, proponer actividades diversas: actividades colectivas e individuales, de escucha o atención y manipulativas o de movimiento, libres y dirigidas, etc., crear un ambiente de trabajo adecuado tomando como premisa que el alumno es el protagonista de sus aprendizajes y el profesor/a actuará de guía del proceso

de E/A y facilitará dicho proceso y tener como norte que los contenidos a trabajar deberán respetar el principio de globalización característico de esta etapa. Así pues, cualquier planteamiento metodológico deberá poseer un carácter globalizador o integrado.

Tras la finalización de este capítulo del libro, para intervenir tanto en aquellas habilidades que son predictivas y facilitadoras del acceso, como en el desarrollo lectoescritor, propiamente dicho, desarrollo del lenguaje, conciencia fonológica y habilidades perceptivas, psicomotoras, cognitivas y socio-afectivas se parte de la lectura como una actividad compleja en la que intervienen múltiples factores, cada uno con un peso específico, tanto en la decodificación o reconocimiento visual de palabras como en la comprensión y en las inferencias textuales, y ésta está determinada por las experiencias previas del niño en relación a la lectura y la escritura.

CAPÍTULO III

LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

La educación es un proceso de transformación que involucra de manera inherente el aspecto de alfabetización, como la adquisición de herramientas que representa el saber leer y escribir. A tal efecto, el niño al terminar el ciclo escolar no necesariamente tiene que leer o escribir de manera correcta, sino que adquiera un gusto, por la lectura y cuente con conocimientos previos que para cuando inicie realmente el proceso de enseñanza en el siguiente nivel escolar tenga un buen inicio a la lectura y escritura.

Cuando el niño se acerca al inicio de la lectoescritura, presentándola en su función inicial como un instrumento de comunicación dentro de un ambiente natural y espontáneo, tal como el infante lo ve en su entorno, para sentirse libre de hablar solo, con otros niños o con un adulto, tiene la posibilidad de enriquecer su comprensión y dominio progresivo de la lengua escrita y oral, descubriendo la función que tiene para entender a otros y entenderse a sí mismo.

Es propicio hablar que el lenguaje tiene diversos componentes, independientemente de si es oral o escrito, los cuales pueden ser formales, de contenido y de uso. Los

formales son la sintaxis, la morfología, y la fonología; el de contenido es el semántico; y de uso, el pragmático. El lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua materna. Permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, tener interacción comunicativa con otros, reflexionar y solucionar problemas. Su desarrollo óptimo es indispensable para ampliar la base comunicativa hacia lo significativo y lo expresivo, buscando la coherencia entre todos los componentes del lenguaje.

Hacia la edad preescolar, la mayoría de los niños han comenzado a combinar palabras de acuerdo con algunas reglas gramaticales. Pueden comunicarse con los demás de una manera razonable. Se dan algunos avances en la forma, como desarrollos gramaticales (sintácticos), mientras que otros implican cambios en la función y en el significado o desarrollo semántico. En la edad preescolar, los niños ya cuentan con una serie de habilidades lingüísticas que les permiten el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Moreira (2012) señala que las habilidades lingüísticas involucran procesos cognoscitivos, ya que el uso del lenguaje implica un uso consciente de sus componentes, aunque esa conciencia no siempre es un conocimiento explícito de estos o de sus funciones. El siguiente apartado se enfocará a una de las habilidades lingüísticas orales más

analizadas en niños preescolares y cómo guarda relación con la adquisición de la lectura y la escritura.

Cabe destacar que en el aprendizaje del lenguaje escrito, la conciencia fonológica no es una habilidad que se desarrolle naturalmente, requiere que el maestro funcione como mediador entre los niños y los componentes fonológicos de las palabras haciéndolos tomar conciencia de ellos y enseñándoles la integración de las secuencias de fonemas de las palabras orales para formar las palabras escritas. Su objetivo es lograr el nivel de asociación exitoso de los componentes fonémicos del lenguaje oral con los ortográficos del lenguaje escrito.

El aprendizaje del lenguaje escrito requiere una transformación cualitativa de las estructuras cognoscitivas relacionadas con el lenguaje oral. Este proceso se produce en la medida en que las palabras son asociadas con su pronunciación y la articulación oral, en lo que Rodríguez (2011) denominó una “Gestalt fonográfica”.

Al respecto, los procesos fonológicos explican una amplia proporción de la variación en la habilidad de decodificación de palabras. La conciencia fonológica es considerada una habilidad metalingüística que consiste en la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado a tal efecto Roth, F.P., Speece, D.L., y Cooper, D.H. (2009) señalan que los niños en edad escolar requieren tres habilidades de procesamiento fonológico importantes para la lectura y la escritura: la conciencia

fonológica, la memoria fonológica, como recordar palabras de una sola sílaba hasta recordar frases de extensión pequeña, y la eficiencia de acceso al almacenamiento de léxico fonológico, como nombrar rápidamente los objetos de tarjetas con diferentes imágenes.

También plantean asociaciones de estas tres habilidades con el desarrollo de la alfabetización emergente en el caso de niños preescolares y en el caso de niños de primero de primaria, con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Además se ha comprobado que la conciencia fonológica y otras habilidades psicolingüísticas, como la decodificación de palabras son buenos predictores de la adquisición de la lectura, independientemente del coeficiente intelectual, del vocabulario y del nivel socioeconómico.

La conciencia fonológica consiste en la conciencia de los componentes fonémicos del lenguaje oral y del uso de ciertos procesos fonémicos (fonema inicial, fonema final, secuencias), como segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas y efectuar inversión de secuencias fonémicas. Los procesos fonológicos incluidos en la conciencia fonológica se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognoscitiva. Van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes y similares que distinguen las palabras hasta otros de mayor

complejidad, como segmentar o pronunciar palabras omitiendo o añadiéndoles fonemas. Una variable clave en comprensión de la lectura es el vocabulario: la amplitud de vocabulario aumenta la comprensión y facilita el aprendizaje lector. De igual modo, a medida que aumenta la comprensión lectora se produce una mejora en la cantidad y la calidad de vocabulario.

Las habilidades de comprensión se adquieren una vez consolidado el reconocimiento de palabras y, en paralelo, con el desarrollo de los elementos más complejos de la conciencia fonológica. Además, es una actividad cognitiva compleja que incluye ciertas habilidades que ayudan a construir el significado del texto, como son: inferencia e integración, conocimiento y uso de las estructuras del texto, supervisión metacognitiva, y vocabulario, lectura de palabras y capacidad general verbal. Por ello, la calidad y la cantidad de vocabulario, conjuntamente con una buena base de conocimientos, son algunos de los determinantes que más influyen en la comprensión de la lectura.

Bajo estas perspectivas, el conocimiento que tienen los prelectores y primeros lectores de la estructura fonológica del lenguaje, es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura. Por ello, situamos a la conciencia fonológica como el predictor más importante en el que se establece que aprender a leer en un sistema alfabético hace intervenir una dosis considerable de conciencia

fonológica. Como el aprendizaje de la lectura exige emparejar unidades sonoras y gráficas, es necesario que los niños desarrollen la capacidad para analizar la estructura fonológica de la lengua para tener un buen desarrollo lector. Una gran parte de investigadores sobre el aprendizaje de la lectura y sus dificultades están de acuerdo en señalar el papel fundamental de los procedimientos de mediación fonológica sobre el aprendizaje de la lectura.

En definitiva, parece claro que la conciencia fonológica desempeña un papel importante en el desarrollo de la lectura y en la explicación de sus dificultades como demuestran los trabajos realizados en castellano con un entrenamiento previo tanto en conciencia fonológica con alumnado de diversos cursos y características como con otros, sin dicho entrenamiento, que presentan diferente nivel de desarrollo lector.

El conocimiento metalingüístico como capacidad para reflexionar y manipular sobre los rasgos estructurales del lenguaje oral, puede referirse a cualquier aspecto de éste. Incluye el reconocimiento de las actividades de lectura y escritura, la comprensión de las funciones del lenguaje y la conciencia de sus características específicas o rasgos estructurales.

Dentro de este conocimiento metalingüístico, se encuentra el conocimiento fonológico, definido como la conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje,

cuya función es hacer comprensible la forma en la que un sistema de ortografía alfabético representa el nivel fonológico del lenguaje. Las habilidades de conocimiento fonológico permiten la identificación y la manipulación de sonidos dentro del discurso. Es decir, es la habilidad para realizar un análisis explícito del habla en fonemas.

Sin embargo, la conciencia fonológica, como término más restrictivo que el simple conocimiento fonológico, es una habilidad metalingüística. Estas habilidades metalingüísticas, también denominadas, habilidades de conciencia lingüística, se refieren a la capacidad para tratar el lenguaje de forma objetiva, para reflexionar sobre él de manera explícita y manipular sus estructuras, fuera de su función comunicativa. A este respecto, la conciencia fonológica no constituye una habilidad homogénea, sino que consideran la existencia de diferentes niveles o habilidades de acuerdo con la conciencia que tengan los niños de las diferentes unidades lingüísticas.

Estas habilidades de conciencia fonológica han sido investigadas por su papel decisivo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sobre todo en las fases iniciales de esta adquisición, e indican el conocimiento que tiene cada persona sobre los sonidos de su propia lengua aunque, en sentido estricto, consisten en la habilidad para identificar, segmentar o combinar, de forma intencionada, las unidades subléxicas de las palabras: las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas. Esto permite distinguir

diferentes niveles de conciencia fonológica en función de la unidad lingüística objeto de reflexión y manipulación.

Comúnmente se aceptan tres niveles de conciencia fonológica: 1) Nivel silábico, que comprende las habilidades de identificar, segmentar y manipular sílabas que componen las palabras. 2) Nivel intrasilábico, que permite identificar, segmentar y manipular las unidades de ataque (aliteración) y rima. Las unidades intrasilábicas que conformarían la sílaba son denominadas ataque y rima, siendo el ataque la consonante o grupo de consonantes iniciales y la rima, la vocal y las consonantes siguientes. 3) Nivel fonémico, se relaciona con el conocimiento de la palabra como una secuencia de segmentos fonémicos a los que reconoce, segmenta y manipula como constituyentes de la palabra.

Los siguientes niveles a los que hace referencia Adams (1990), representarían la conciencia fonológica analítica, como aquella que permite aislar conscientemente unidades de diferente tamaño como la sílaba, las unidades intrasilábicas y los fonemas e incluiría la tarea de detectar el extraño, que requiere una comparación y contraste metódico de los sonidos iniciales (aliteración) o finales (rima) de las palabras, centrando la atención en tales unidades; las tareas de aislar los sonidos constituyentes de una sílaba y de combinar los sonidos para formar una palabra; las tareas de segmentación fonémica, en las que se requiere aislar todos los fonemas

constituyentes de una palabra, y por último, las tareas de manipulación que implican, no solo la capacidad para analizar todos los sonidos de una palabra, sino además tener la suficiente habilidad con la estructura fonémica de ésta para añadir, suprimir o cambiar de posición cualquier sonido y formar una nueva palabra.

En definitiva, se sostiene la necesidad de que el niño disponga de una conciencia fonológica antes de comenzar a leer como predictor del éxito lector, pero por otra parte, la lectura desarrolla la segmentación fonológica. Lo ideal es trabajar conjuntamente la segmentación fonológica con la lectura, o lo que es lo mismo, integrar las actividades fonológicas con la lectura, pues cuando se trabajan simultáneamente la segmentación fonológica y la lectura, los progresos en lectura son mucho más notables que cuando se trabajan de manera independiente. Por ello, los resultados de los estudios experimentales muestran que el entrenamiento en habilidades fonológicas mejora la ejecución en tareas de conciencia fonológica y facilita la adquisición de la lectura y la escritura y mejora el rendimiento en la ortografía.

Así que podrían existir varias vías para el desarrollo del conocimiento fonológico: una sería aprender a leer y escribir en un sistema de escritura alfabético, y la otra, la enseñanza explícita de habilidades fonológicas. Según esta idea, podríamos decir que existe relación entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura,

que ambas variables están relacionadas de forma bidireccional. Respecto a las habilidades fonológicas, existe gran consenso donde se señala a la conciencia fonológica como el principal factor explicativo del desarrollo lector demostrándose que la relación de la conciencia fonológica y la lectura es recíproca.

Estas relaciones entre conciencia fonológica y lectura se han estudiado a través de métodos correlacionales empleando diferentes formas de evaluación inicial de la conciencia fonológica, como tareas de manipulación silábica, intrasilábica y fonémica. Los estudios sobre el desarrollo inicial de la conciencia fonológica que han incluido tareas silábicas y/o de rimas han encontrado que estas habilidades se desarrollan antes que las habilidades de segmentación a nivel fonémico y antes de iniciar la instrucción formal en lectura.

A la habilidad de los niños para reconocer fonemas diferentes o similitudes al final de las palabras se le llama rima, y la habilidad para reconocer los fonemas al inicio de las palabras se denomina onset. La rima y el onset son expresiones de la conciencia intrasilábica y pueden ser previas a toda aproximación al lenguaje escrito. Para esta habilidad se requiere solamente cierta agudeza perceptiva, fonológica y normalidad en el desarrollo del lenguaje, para establecer semejanzas y diferencias entre palabras escuchadas.

Otra habilidad es la de segmentación o conciencia segmental, que se describe como la habilidad que deben tener los niños para descubrir y separar conscientemente los fonemas que componen las palabras. Esta habilidad es como una interfaz entre las instrucciones del profesor y el sistema cognoscitivo de los niños, necesaria para aprender a analizar la correspondencia grafema-fonema. Los niños preescolares desarrollan la conciencia segmental conjuntamente con el aprendizaje de la decodificación de las letras y palabras, por lo tanto, el desarrollo de esta habilidad favorecerá –posteriormente– el aprendizaje de la lectura.

Entre otras habilidades que componen la conciencia fonológica se encuentra la conciencia silábica, que permite intervenir sobre la serie fonémica, haciéndole variaciones como repetir una palabra omitiendo su fonema inicial o agregándole una sílaba. El papel predictivo de cada una de estas habilidades varía en función de la etapa del aprendizaje de la lectura en que el niño se encuentre y, a su vez, ellas evolucionan a medida que el aprendizaje de la lectura progresa. También se afirma que la instrucción explícita en procesos fonológicos es más efectiva que otras formas alternativas para ayudar a los niños en la adquisición de la lectura y la escritura y que la conciencia fonológica es un predictor importante, aunque no suficiente, para explicar todo el aprendizaje de la lectura, independientemente del idioma.

No obstante, una diferencia en el papel predictor de esta variable, entre el inglés y el italiano, que al igual que el español es un idioma de ortografía transparente, ya que cuando se analiza el procesamiento fonológico, como segmentación silábica, se encuentran que los niños de lengua materna con ortografía transparente, como el italiano, obtienen mayor porcentaje de éxito que los niños de lengua materna de ortografía opaca, como el inglés. Por lo tanto las características fonológicas del lenguaje en cuanto al tipo de palabras y de sílabas afectan a las habilidades de segmentación.

Cabe destacar que existe un desarrollo muy temprano de la conciencia fonológica en el idioma español, que este se asocia tempranamente con el nivel de conocimiento del lenguaje escrito y que se ve afectado por la estructura fonológica del propio lenguaje. De forma incidental, existe la posibilidad de que las unidades de división silábica relevantes en español sean diferentes a las del inglés, lo que puede interpretarse como una prueba más de la influencia de la estructura fonológica del idioma. Por lo tanto, en el conocimiento fonológico de los niños, los estudios translingüísticos señalan la influencia de las características de cada lengua en la ejecución de tareas que implican un procesamiento fonológico.

De allí que el almacenamiento fonológico de niños de tres a cinco años de edad de habla hispana se asocia al conocimiento en español de nombres de letras y sonidos

de letras y la conciencia fonológica, y este fue el mejor predictor de la capacidad para distinguir el texto alfabético del no alfabético, lo que favorece la alfabetización emergente debido a que la intervención temprana de estos procesos en los años de la infancia de niños facilita el aprendizaje lector.

Como consecuencia del entrenamiento se produce una secuencia de complejidad progresiva, que va de la habilidad para aprender rimas hasta el aprendizaje exitoso de la lectura. Esta relación permaneció significativa cuando controlaron el nivel socioeconómico de los niños. Los componentes de la variable conciencia fonológica analizados en los diferentes estudios son la memoria fonológica, o sea recordar palabras o incluso frases, el almacenamiento fonológico según la rapidez con la que se pueden reproducir palabras o nombrar objetos de tarjetas y la segmentación silábica, es decir una palabra de manera dividida en sus sílabas.

En el caso de niños escolares, la conciencia fonológica es predictor de un óptimo aprendizaje de la lectura desde el primer año hasta el tercer año escolar; en preescolares es un predictor de la alfabetización emergente. En particular el almacenamiento fonológico se asocia con el conocimiento de las letras y los sonidos de ellas y la conciencia fonológica se relaciona estrechamente con distinguir el texto alfabético del no alfabético. Además cada etapa del aprendizaje de la lectura se asocia en

diferente grado a las habilidades que la predicen como la conciencia fonológica y sus variantes.

Esto permite afirmar que la alfabetización es un proceso continuo en el que están implicándose habilidades lingüísticas orales y escritas que se van transformando, y hay que descubrir cómo lo hacen. No obstante, se ha encontrado que la conciencia fonológica no es la única habilidad del lenguaje oral que favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura. Existen otros componentes del lenguaje que se van desarrollando a la par y que también favorecen dicho proceso. Tal es el caso del componente semántico, caracterizado por su rápido desarrollo léxico y por la adquisición de conceptos relacionados entre sí, además, en esta etapa (entre el año y medio y los seis años de edad) los niños añaden aproximadamente cinco palabras diarias a su léxico.

Para aprender palabras tan rápido los niños deben inferir los significados por sí mismos). Los niños preescolares recurren rápidamente al ajuste semántico al inferir las conexiones que pueden existir entre las palabras y su referente tras una única exposición a estas. Esta conexión puede verse influenciada, tanto por el conocimiento que los niños tienen de las palabras como por su concepción del mundo. El niño preescolar va ampliando su vocabulario con palabras nuevas, reconociendo las palabras y encontrando nuevas relaciones entre ellas. En un inicio, el niño atiende el significado de las palabras, después las

combina en oraciones, y más adelante podría organizar oraciones según la secuencia de eventos.

Entre los factores importantes que favorecen el desarrollo del lenguaje oral en los niños preescolares, se encuentra el que estén expuestos a un vocabulario variado, es decir que padres y maestros utilicen diversas palabras, que incluyan palabras nuevas en las conversaciones con los niños y que les inciten a usar nuevas palabras en sus conversaciones, las posibilidades de conversación con adultos y pares les ayudan a ampliar dicho vocabulario y, a la vez, dichas conversaciones implican experiencias de alfabetización temprana. Asimismo, los distintos ámbitos que comprenden el lenguaje, como la fonología, la semántica y la gramática influyen el desarrollo de la lectura de una forma diferencial y en distintos períodos de desarrollo.

Al hacer el abordaje de la conciencia léxica se ha de partir de que una palabra es una unidad lingüística, reconocida por los hablantes, que consta de una forma fonológica (el significante, imagen visual o/imagen auditiva) asociada a una representación mental, a un concepto (significado). Normalmente se considera que la palabra es la unidad léxica por excelencia. De hecho, los inventarios léxicos más usados, los diccionarios, están constituidos por palabras. También pueden considerarse unidades léxicas algunas construcciones (conjuntos de palabras) que tienen un significado más o menos fijo. Se

trata de las colocaciones, de las frases idiomáticas o de frases hechas, que no se pueden interpretar asociando el significado de cada uno de sus componentes.

El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes, y otros más conscientes, reflexivos y experienciales. El conocimiento de la conciencia léxica se visualiza como un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles.

Se puede esquematizar fácilmente ese conocimiento, atendiendo a la forma, al significado y al uso de la palabra. Si se tiene en cuenta todos los aspectos de la competencia léxica, desde la perspectiva del alumno como emisor y como intérprete de mensajes, es fácil comprobar que esa competencia léxica se extiende en una compleja interfaz con otros dominios de la competencia lingüística. Sin embargo, no debemos olvidar que existe una estrecha relación entre el conocimiento léxico y las competencias discursiva y funcional, en las que la precisión textual, por ejemplo, depende en gran parte de la calidad y de la cantidad del conocimiento léxico del hablante.

En realidad, todo lo que signifique conocer una palabra en su estructura interna y en su proyección sintagmática se incluye dentro de la competencia gramatical. Se define la competencia léxica como el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo y se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. Se incluyen dentro de la competencia léxica sólo dos tipos de componentes muy diferentes: las expresiones hechas, en sus diferentes modalidades, y las palabras gramaticales. Incomprensiblemente, las palabras con significado referencial, las que entendemos por palabras/formas/ítem léxicos, su estructura y su significado, se excluyen, de manera infundada, de la competencia léxica. Lo que resulta incluso contradictorio es que se excluyan del léxico los lexemas y se incluyan en el léxico los morfemas, esto es, las palabras que constituyen clases cerradas y que sólo codifican significados gramaticales.

Para que el lector pueda constatar esta exigua interpretación de la competencia léxica. Entendemos por "léxico" el conjunto de palabras de una lengua. Viene del griego *lexikon*, que deriva de *lexis*, que significa palabra. En una concepción más moderna, desde una perspectiva cognitiva, el léxico o lexicón incluye tanto los ítemes léxicos como las reglas combinatorias que permiten formar unas palabras y bloquean la formación de otras. Por ello se considera que este tipo de reglas generativas,

tradicionalmente tratadas por la lingüística en el nivel morfológico, forman parte también de la competencia léxica.

Es demasiado obvio que cuando queremos comunicarnos necesitamos palabras, que lo único realmente importante son las palabras. Si nos faltan las palabras, sentimos una barrera de comunicación que sólo es franqueable si aplicamos estrategias compensatorias para sustituir las palabras (usar las palabras de otra lengua compartida, hacer gestos, dibujar, parafrasear, describir, entre otras muchas estrategias). Los elementos léxicos comprenden:

a. Expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo. Los expresiones hechas incluyen: Fórmulas fijas, que comprenden: exponentes directos de funciones comunicativas; refranes, proverbios, etc; arcaísmos residuales. Modismos donde se destacan metáforas lexicalizadas, semánticamente opacas; intensificadores, ponderativos o epítetos; estructuras fijas, aprendidas y utilizadas como conjuntos no analizados, en los que se insertan palabras o frases para formar oraciones con sentido. Otras frases hechas como: -verbos con régimen preposicional. Régimen semántico: expresiones que se componen de palabras que habitualmente se utilizan juntas.

b. Polisemia: Una palabra puede tener varios sentidos distintos; por ejemplo: tanque, un recipiente de líquido o un vehículo armado y blindado; o banco, lugar para sentarse o entidad financiera. Estas palabras incluyen miembros de las clases abiertas de palabras: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio, aunque éstas pueden incluir conjuntos léxicos cerrados (por ejemplo: días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etcétera). Se pueden establecer otros conjuntos léxicos con fines gramaticales y semánticos.

La discusión sobre las diferentes clasificaciones de las frases hechas es muy abundante en los estudios del léxico. De ellos, se asume que son las paremias, las fórmulas rutinarias, las colocaciones y las locuciones, las frases hechas que deben ser objeto de atención específica, como parte de la competencia léxica del hablante. Cada tipo de frase hecha tiene interrelaciones con diferentes aspectos de la competencia comunicativa, por ejemplo, los refranes y los proverbios, esto es, las paremias, están relacionadas con la cultura y la tradición de los pueblos (No por mucho madrugar amanece más temprano o Al que madruga, Dios lo ayuda), sirven para expresar sus creencias (En abril aguas mil), actitudes (De todo hay en la villa del señor) y valores (Eso no es juego limpio), tal como en la actualidad lo pueden hacer los graffiti, los lemas de las camisetas, las frases famosas de la televisión (expresiones de sabiduría popular).

Las fórmulas rutinarias se relacionan con la competencia sociolingüística, ya que suelen variar de una lengua a otra y dependen de factores relacionados con los aspectos sociales de la comunicación, como las relaciones entre los interlocutores, el registro y el contexto y la situación del discurso -Marcadores lingüísticos de relaciones sociales (Hola, buenos días ...); normas de cortesía (Querría un bolso que no fuera muy caro .. .); diferencias de registro ~Podemos comenzar ya? frente a ¡Venga! ¿A qué esperas?). También hay fórmulas fijas que se relacionan con la competencia funcional, ya que permiten indicar los cambios de turnos de palabra y expresar las microfunciones de la conversación, como saludar, por ejemplo, de manera formal o informal:

Encantado de conocerlo, Buenos días, Hola, ¿qué hay?

El segundo componente de los elementos léxicos es la polisemia. Efectivamente, conocer que una misma forma de palabra puede tener significados y, por tanto, referentes diferentes, que sólo se pueden discriminar por el contexto de uso, es un aspecto a tener en cuenta en la enseñanza del léxico: claro que no es el mismo banco el de las expresiones: Tengo que ir al banco a depositar dinero, frente a No te sientes en ese banco que está muy sucio.

En ese mismo apartado b) se hace referencia rápida a la existencia de clases abiertas de palabras - los sustantivos, los verbos, los adjetivos y los adverbios- . No se incide para

nada en el hecho de que justamente son clases abiertas porque pueden crearse nuevas palabras en las lenguas, con una extraordinaria capacidad productiva, siempre que el hablante y el oyente conozcan la base léxica y las reglas combinatorias.

En lo único que se llama la atención es en la especificación de que en estas clases abiertas de palabras se pueden encontrar conjuntos léxicos cerrados. Estos conjuntos cerrados lo son porque reflejan el conocimiento del mundo, es decir, nombran el ordenamiento existente en el mundo real, en relación con la ordenación del tiempo y con el sistema correlativo de las medidas. Además de la polisemia, el conocimiento léxico incluye procesos dinámicos cognitivos continuos, que crean redes léxicas con asociaciones entre palabras muy diversas y basadas en correspondencias sintagmáticas y paradigmáticas.

Morken y Helland (2013) estudiaron en preescolares las relaciones causales entre los diferentes subsistemas lingüísticos y diferentes niveles del logro de la lectura en niños con problemas de lectura, y sostienen que el conocimiento del lenguaje receptivo y expresivo influye diferencialmente en la pre-lectura. Además el vocabulario y las habilidades de comprensión oral facilitan la identificación de palabras técnicas. La educación preescolar y la riqueza del vocabulario en edad preescolar

juegan un papel tan importante como otras habilidades lingüísticas en la adquisición de la lectura.

Esta realidad apunta a afirmar que los niños en edad escolar que tuvieron educación preescolar alcanzan puntajes más altos en la evaluación del vocabulario receptivo que aquellos niños que no cursaron el nivel preescolar. El ambiente de la escuela preescolar permite ampliar el vocabulario que tiene el niño, favoreciendo el desarrollo del lenguaje. Se ha encontrado que las representaciones del léxico que se presentan en la infancia tardía son resultado del vocabulario adquirido en los años preescolares, debido a que en la etapa preescolar existe un aumento sustancial en el vocabulario de los niños, incluso en la decodificación y el conocimiento de las letras.

Asimismo, el reconocimiento de palabras no solo se da en función de los elementos fonológicos sino también en relación con la familiaridad que tienen los niños con las palabras. Dicha familiaridad se relaciona con una buena habilidad en la segmentación de las palabras y esto a su vez favorece una lectura exitosa. Es propicio señalar que existen tres dimensiones en las experiencias tanto en el aula como en el hogar de los niños de edad preescolar que se relacionan con el éxito en el proceso de alfabetización al final del preescolar.

Esas dimensiones son el vocabulario variado, el discurso extendido y los ambientes intelectualmente propicios, entendiendo por vocabulario variado a el uso de palabras

nuevas y diversas en las conversaciones que tienen los padres y los docentes con los niños, el discurso extendido se refiere a crear oportunidades para que el niño escuche y produzca explicaciones, narraciones personales en diferentes actividades en el kindergarten y en casa. Finalmente los ambientes intelectualmente propicios consisten en ambientes que proporcionan estimulación cognoscitiva y lingüística, por ejemplo, en las casas de los niños, la lectura frecuente de libros y en las aulas el apoyo para la escritura y desarrollo del lenguaje oral.

En este orden de ideas, cabe señalar que el vocabulario es un indicador del conocimiento de léxico para expresarse mediante el lenguaje oral y se relaciona con el aprendizaje de la lectura y la escritura. El desarrollo del lenguaje oral del niño avanza en sentido de aplicabilidad tanto en su dimensión oral como escrita favoreciendo entre otros factores la alfabetización de los niños. Por otra parte, la capacidad semántica, entendida como conocer el significado de las palabras orales, predice la comprensión lectora de los niños de segundo grado de preescolar y las habilidades semánticas predicen la comprensión de lectura.

Una de las ideas básicas sobre la concepción del lenguaje partiendo de la competencia semántica, toma en cuenta que cualquier intento por definirlos se quedará corto, ya que las prácticas de comunicación y significación son complejas. El vocablo *Semántikos* que

proviene del griego, quiere decir: "Lo que tiene significado", es el estudio del significado de los signos lingüísticos, específicamente en palabras, expresiones y oraciones.

Es importante destacar que la semántica se estudia desde dos perspectivas: una filosófica (semántica pura) y lingüística (semántica teórica y descriptiva); así como desde un enfoque que se conoce por semántica general. La primera de ellas está asentada en el conductismo y se centra en el proceso que establece la significación, y la segunda estudia los elementos o los rasgos del significado y cómo se relacionan dentro del sistema lingüístico, dando por hecho que la semántica general se interesa por el significado, por cómo influye en lo que la gente hace y dice.

Cada uno de estos enfoques tiene aplicaciones específicas. En función de la semántica descriptiva, la antropología estudia lo que entiende un estudiante dentro de su contexto gramatical por importante desde el contexto cultural. La psicología sustentada por la semántica teórica, se basa en qué proceso mental supone la comprensión y cómo identifica el niño la adquisición de un significado (así como un fonema y una estructura sintáctica).

Una de los autores que contribuyó a la semántica (filosófica) fue el alemán Rudolf Carnap, quien desarrolló la lógica simbólica: sistema formal que analiza los signos y lo que designan. Esto parte de la lengua como un objeto de

un determinado estudio; ésta tiene un hablante que emplea expresiones para designar un significado. La descripción completa de una lengua objeto se denomina semiótica, ésta a su vez presenta los siguientes aspectos:

- Semántico: En el que reciben designaciones específicas los signos (palabras, expresiones y oraciones).
- Pragmático: en el que se indican las relaciones contextuales entre los hablantes y los signos.
- Sintáctico: Se indican las relaciones formales que existen entre los elementos que conforman un signo (sonidos que forman una oración).

Cada signo que se interpreta tiene una condición de verdad, condición que hay que encontrar para que el signo sea verdadero; el significado de un signo hace referencia cuando se satisface su condición de verdad. La lógica simbólica de la escuela positivista intenta captar el significado a través de la verificación empírica de los signos, es decir, comprobar si la verdad del signo se puede confirmar observando algo en el mundo; en cambio desde el enfoque semántica filosófica, las reglas del significado se revelan en el uso que se hace de la lengua. Dando paso más en esta teoría, el estadounidense John R. Searle se centra en la necesidad de relacionar las funciones de los signos o expresiones con su contexto social; éste afirma que el habla implica tres tipos de acto:

- Actos locucionarios, cuando se enuncian cosas que tienen cierto sentido o referencia.
- Actos ilocucionarios, cuando se promete o se ordena algo por medio de viva voz (intenciones del hablante)
- Actos perlocucionarios, cuando el hablante hace algo al interlocutor mientras habla (enfurecerlo, consolarlo).

La semántica filosófica estudia la distinción entre la semántica organizada sobre los valores de verdad y la semántica de los actos de habla; las críticas a esta teoría tienen su función en analizar el significado de la comunicación (en opuestos al significado del lenguaje), y que por consiguiente se convierte en pragmática, es decir, en semiótica, y por tanto relaciona los signos con el conocimiento del mundo que muestran los hablantes y oyentes, en lugar de relacionar los signos con lo que designan (aspecto semántico) o de establecer las relaciones formales que hay entre los signos (aspecto sintáctico).

Otro punto de vista es la perspectiva lingüística, en la que se distinguen dos escuelas: la semántica descriptiva y la semántica teórica. Desde el punto de vista de la semántica descriptiva, cabe destacar que este aspecto se centra en examinar lo que significan los signos en una lengua concreta. Por ejemplo, investiga lo que constituye un nombre, un sintagma nominal, un verbo o un sintagma verbal, en algunas lenguas como el español el análisis se hace a través de la relación sujeto - predicado.

La semántica descriptiva fija las clases de expresiones (o clases de unidades que se pueden sustituir dentro de un mismo signo) y las clases de unidades, que son las partes de la oración, como se llaman tradicionalmente (nombres y verbos). Planteado de otra manera, las unidades que constituyen las clases realizan funciones gramaticales específicas y cuando las efectúan establecen el significado por medio de la predicación, la referencia y las distinciones entre entidades, relaciones y acciones.

Es perentorio destacar que por signo se entiende una palabra, con unidad propia en el vocabulario, a la que se llama lexema. En el análisis de componentes, los lexemas que pertenecen al mismo campo de significación, integran el dominio semántico; éste se caracteriza por una serie de rasgos semánticos distintivos que son las unidades mínimas de significado que distinguen a un lexema de otro. Con relación a la semántica teórica, esta escuela busca una teoría general del significado dentro de la lengua. El significado forma parte del conocimiento o competencia lingüística que todo ser humano posee. La gramática generativa, como modelo de la competencia lingüística, tiene tres componentes: el fonológico (sistema de sonidos), el sintáctico y el semántico, entendido como un sistema de reglas para decidir cómo hay que interpretar los signos susceptibles de interpretación y determina qué signos carecen de interpretación aunque sean expresiones gramaticales.

La semántica generativa surgió para explicar la capacidad que tiene el hablante para producir y entender expresiones nuevas, donde falta la gramática o la sintaxis. Su finalidad es demostrar cómo y por qué comprende una oración, aunque carezca de significado. Esta teoría desarrolla la hipótesis de que toda información necesaria para interpretar semánticamente un signo, está en la estructura profunda sintáctica o gramatical de la frase. Esta organización incluye lexemas. En una estructura superficial, los lexemas aparecerán como nombres, verbos y otras partes de la oración, como unidades del vocabulario. Cuando un hablante produce una oración asigna a los lexemas los papeles semánticos; el oyente escucha la oración e interpretar los rasgos semánticos que significan, aclarando que la estructura superficial y la profunda determinan conjuntamente la interpretación semántica de una expresión.

Estos rasgos o cualidades objetivas captables caracterizan una palabra o elemento cualquiera distinguiéndolo de otros. Para aclarar cada uno de estos términos, se fundamentan su estructura de la siguiente manera:

Forma: la forma de la palabra está determinada por un lexema o semantema más una serie de morfemas; en los verbos, pronombres, sustantivos, o en los adverbios sólo un semantema, pues carece de morfemas constituyentes, aunque pueda llevar algún morfema libre, de tipo

aspectivo o descriptivo, un sufijo diminutivo, aunque de manera limitada. Generalmente forma y función coinciden, a determinadas formas corresponden siempre las mismas funciones y determinadas funciones son siempre cumplidas por las mismas formas.

Función: Es un investimento que un signo o un sintagma puede llevar para funcionar lingüísticamente". Los lexemas, morfemas y sintagmas sólo se dan aislados, como abstracción a posteriori. Cuando existe un acto lingüístico, estas unidades cobran vida en una organización gramatical revisten una función, cumplen un oficio. La función de un elemento o constituyente en una oración es la relación que éste mantiene con los restantes.

Significación: Es el plano de contenido de un signo, se identifica con el concepto, en oposición al significante que corresponde a la imagen. Se distingue el significado léxico, es el significado que poseen los signos lingüísticos, remitiendo de algún modo a la realidad extralingüística. Y el significado gramatical, que es puramente lingüístico, posee determinadas unidades lingüísticas, que remiten a la organización del discurso.

Las palabras evolucionan y a veces modifican su significado. No obstante hay palabras cuyo sentido es permanente: los números, días de la semana, vida, muerte, tierra, agua, sol, entre otras son algunas excepciones. Por otra parte, especifica su sentido en relación con las asociaciones conceptuales que proporcionan otras

palabras del contexto, así: El término *radio*, puede ser como un sistema de comunicación mediante ondas electromagnéticas, elemento metálico radioactivo, hueso óseo del antebrazo, o línea recta que une el centro a cualquier punto de la circunferencia. Cada palabra cuenta con un significado base que viene a ser la acepción primera con que cada palabra es definida en el diccionario, se trata del sentido más común y generalizado de cada palabra.

Al igual que en el abordaje de la conciencia léxica, los elementos básicos de la conciencia semántica se describen por polisemia, propiedad que poseen las palabras que tienen varios significados, término que procede del griego *poli*, que significa mucho más, y *semm*, que equivale a significado. Una palabra es polisémica cuando en distintos contextos despliegan varios significados diferentes.

La polisemia es consecuencia de las siguientes razones:

- Porque los hablantes crean una relación entre dos o más realidades, pero significados diferentes, aplicando el significante de la primera para referirse al significado de una segunda o una tercera, al igual que ocurre en las metáforas.
- Porque el significante de una palabra, cuyo significado cae en desuso, se utiliza para denominar un nuevo significado, que mantiene alguna relación.

Todos los significados de las palabras polisémicas conviven armoniosamente en la lengua, no plantean problemas de ambigüedad, ya que contexto y situación delimita claramente el significado que le conviene al significante en cada caso concreto. Este elemento es un recurso frecuente y utilizado en todas las lenguas, dando paso a una economía lingüística, ya que facilita el aprendizaje, retención de los términos, multiplicidad de significados con un número limitado de significantes.

La Homonimia. Cualidad que se da en el lenguaje cuando unas palabras presentan la misma forma pero tienen significado diferente; a estas palabras se les llama homónimas. La identidad en la forma se debe a la evolución fonética de la lengua, haciendo posible que términos sin ninguna relación etimológica terminen con el tiempo coincidiendo en su significante, sin variar por ello su significado.

En la homonimia hay dos clases: homófonas y homógrafas; las primeras son los términos que mantienen una coincidencia fonética, pero no ortográfica; y los homógrafos son los términos que tienen coincidencia fonética y ortográfica, pero con diferente origen y significado.

La homonimia no produce ambigüedades, pues los homónimos no coinciden en su acentuación o pertenecen a categorías gramaticales diferentes, pero la homonimia

semántica se presenta con menor frecuencia, ya que está muy relacionada con la polisemia.

La Sinonimia viene a ser la coincidencia de significado entre dos o más palabras de diferentes significantes. Estas palabras pueden aparecer en un mismo texto, estableciendo las mismas relaciones paradigmáticas y sintagmáticas y ser conmutables, pero que nunca semánticamente hablando, son sinónimos totales y no parciales, pues es muy difícil que coincidan todas sus semas. El número de sinónimos que posee un concepto está en relación con el interés que ésta despierta en la comunidad lingüística.

Se distinguen cuatro clases de sinonimia: conceptual, contextual, de connotación y referencial. La conceptual, es completa; todas las palabras evocan un mismo significado y se toman por sinónimos totales, ya que son permutables en los contextos con un valor semántico casi idéntico. Contextual, son aquellos que sin ser sinónimos en todos los contextos, lo pueden ser en alguno de ellos al poderse conmutar uno por otro. Referencial, son las palabras que se asocian con el mismo referente en un momento determinado, aunque no sean asociados como sinónimos más que en casos muy concretos.

Conmutación, en frases en las que domina la afectividad, pero no en otras.

La Antonimia es caracterizada por la capacidad que tiene alguna palabra como sustantivo, adjetivo o verbo,

que posee rasgos cualitativos o cuantitativos para oponerse a otras por su significado, estos términos son incompatibles semánticamente dentro de un predicado, excluyéndose entre sí en los textos existen tres tipos de antonimia:

Antónimos propiamente dichos: son contrarios, pero la afirmación de uno de ellos no supone la negación de otros, se pueden establecer por sus cualidades e incluso admiten una agradación relativa.

Complementarios: establecen una oposición binaria en la que un término excluye sistemáticamente al otro, ya que entre los dos complementan la totalidad, no se admite agradación.

Recíprocos: ambos se suponen entre sí al establecerse entre ellos una relación inversa.

La Paronimia son aquellos que están relacionados entre sí por su etimología, por su forma o sonido. Se producen entre ellas fenómenos de atracción debido al desconocimiento de su significante y significado por parte de los hablantes. La Connotación vendría a representar la nota cualitativa que comporta la significación de una palabra. Es el valor secundario que rodea una palabra o a un uso dentro del sistema de valores de un hablante. La Denotación entonces se definiría como la extensión del concepto que constituye el significado de una unidad léxica. Frente a la connotación, constituye el elemento estable, no subjetivo y analizable fuera del discurso, de la

significación de una unidad léxica y por último, la Analogía viene a representar la relación de semejanza, parecido entre dos o más entidades, se usa para describir vívidamente con palabras.

Es importante hacer mención que este proceso semántico tiene que ser puesto en práctica considerando las estrategias que se deben abordar vistas como el arte de emplear todos los elementos del poder de una actividad para lograr los objetivos de ésta, la estrategia implica la utilización y profunda integración interdisciplinaria de áreas y procesos de aprendizaje. Las estrategias sólo pueden ser establecidas una vez que se hayan determinado los objetivos a alcanzar.

Dichas estrategias facilitan la reconstrucción de un significado global y específico de dicho núcleo, de allí lo importante de implementarlas antes, durante y después de la actividad. Las acciones antes y durante pretenden focalizar en los niños la atención, despertar el interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos y promover la predicción. Las estrategias para después de la actividad buscan facilitar la reconstrucción del significado global y específico del tema, así como el reconocimiento de su estructura organizativa.

Por consiguiente, las estrategias ayudan al desarrollo del proceso como: descripción, síntesis, comparación, desarrollo del pensamiento estructural y relacional,

clasificación, definición, análisis, elaboración de hipótesis, entre otros, y además competencias del pensamiento asociadas con la comunicación y la significación. Para llevar a cabo dichas estrategias, es necesario hacer cierta relevación entre la educación y la comunicación, ya que es una relación importante, con un carácter interdisciplinario del lenguaje y la literatura, como área de estudio, compromete los alcances y las dinámicas de los procesos de formación, pues es lenguaje lo que se hace en las distintas asignaturas y son los deberes de la cultura, siendo un dispositivo propicio para el reencuentro con los conocimientos que los estudiantes construyen en los contextos escolar y extraescolar.

Además como dice Greimas (1982):

Las actividades humanas, en su conjunto, son generalmente consideradas como desarrollándose sobre dos ejes principales: el de la acción sobre las cosas mediante la cual el hombre transforma la naturaleza -es el eje de la producción- y el de la acción sobre los otros hombres, creadora de las relaciones intersubjetivas que fundamentan la sociedad -es el eje de la sociedad- (p. 73).

Y estas estrategias, centradas a la competencia semántica, son de gran importancia, ya que, el léxico, vocabulario, significado y significación se hacen cada momento y cada minuto, en especial en los niños, ya que están en una etapa de aprendizaje significativo y vivencial, de allí lo fundamental: escritura, lectura, talleres, música,

entre otros, que le dan forma a la experiencia personal y social del individuo, porque como diría Barlón (2001): "Toda unidad semántica, todo significado por el hecho de haber sido producido y ser manejado en los procesos de interacción humana, promovidos a la existencia por la comunicación, se transforma en unidad cultural"; dando un nuevo giro y planteando interrogantes sobre elementos tradicionales y antiguos, con la excusa de enriquecer el vocabulario, pero, lo cierto es que la lectura y la escritura que es tan cotidiana, son excelentes estrategias cuando dependen de un diálogo, lo que supone reconocer que los textos y las estrategias piensan, provocan y seducen hacia la acción.

Por último se hace referencia a la conciencia sintáctica que hace referencia a una habilidad metalingüística que permite manipular de manera consciente los aspectos sintácticos del lenguaje y reflexionar sobre ellos, así como evaluar una oración como gramaticalmente correcta o incorrecta y, en este último caso, poder corregirla. En esta forma, el dominio de los procesos lingüísticos, cognitivos y metacognitivos está determinado por el nivel de manejo consciente de estos procesos.

Durante la comprensión de lectura, el lector no sólo tiene que comprender las palabras del texto, sino que también tiene que establecer las relaciones estructurales entre ellas, y construir una representación mental de toda la oración que le permita extraer su significado. Para ello,

es necesario establecer los límites de los constituyentes sintácticos (sintagmas y cláusulas en los que se agrupan las palabras de una oración), identificar el papel que cada uno desempeña en la estructura oracional (sujeto, objeto, etc.) y asignar también los papeles estructurales o etiquetas sintácticas a las unidades léxicas que los conforman.

Lo fundamental en todo el proceso es establecer las adjunciones y dependencias entre los distintos constituyentes así como entre los elementos que los conforman, en un proceso de carácter recursivo que permite el ordenamiento jerárquico de los componentes de la oración y su transformación en una representación semántica. ¿Cuáles son las claves que ayudan al lector a realizar todas estas operaciones? Desde luego, el conocimiento experiencial que posibilita comprender los mensajes lingüísticos y que también se aplica a nivel de la oración.

Es así como el lector puede resolver ambigüedades de adjunción sintáctica en oraciones con doble interpretación pero también el lector recurre a claves que ponen en juego su conocimiento metalingüístico. Entre estas claves están el orden de las palabras dentro de la oración, su significado, las concordancias de género y número, los signos de puntuación, la aparición de palabras funcionales. Si el lector falla en la interpretación de estas claves, la comprensión puede verse afectada por las

deficiencias en las representaciones generadas a nivel microproposicional. Del mismo modo, la comprensión podría verse disminuida si el lector no aplica oportunamente su conocimiento extralingüístico en el procesamiento de oraciones en que el orden de los constituyentes no es el canónico o que presentan algún tipo de ambigüedad.

El orden de las palabras en una oración también es importante, puesto que el primer nombre de la oración tiende a hacer de sujeto y el segundo, de objeto. Sin embargo, en este aspecto el español es una lengua bastante flexible en comparación con otras como el inglés, por lo que parte del dominio lingüístico de los hispanohablantes para comprender oraciones es asignar los roles sintáctico temáticos correctamente en oraciones que siguen un orden distinto al canónico.

Con respecto a las palabras funcionales, es posible señalar que éstas juegan un papel principalmente sintáctico, ya que informan de la función de los constituyentes más que de su contenido. Por su parte, el significado de las palabras también es una clave importante para conocer su papel sintáctico. Así por ejemplo, las propiedades léxico-semánticas de algunos verbos pueden resultar determinantes para su análisis, pues constriñen las relaciones que pueden establecer con sus argumentos. Tal es el caso del verbo “reflexionar”, en que el papel de agente sólo puede ser desempeñado por un

sustantivo+inanimado/+humano. En otros casos, es la estructura argumental del verbo la que condiciona las posibilidades de análisis, como en “poner”, que demanda un sintagma nominal que haga las veces de agente y un sintagma preposicional que haga las veces de objeto (alguien pone algo).

En cuanto a los signos de puntuación, estos son elementos auxiliares que le indican al lector los límites de los “empaquetamientos de información” (frases, oraciones, párrafos) y la intención comunicativa que encierra el mensaje. Aunque los signos de puntuación no constituyen por sí solos un correlato de toda la información prosódica, su adecuada y oportuna interpretación por parte del lector es un indicador de procesos de integración de información, por lo que autores como Young y Bowers (1995) sugieren que las características prosódicas de la lectura constituyen una ventana desde la cual es posible observar la comprensión en curso.

Al respecto, Koriat, Greenberg y Kreiner (2002) sostienen que los lectores construyen un marco estructural para el sintagma o la oración combinando diversas claves. Este marco es previo a la interpretación semántica completa y su función es guiar la interpretación de unidades individuales y su integración dentro de un esquema semántico general. De acuerdo con esta hipótesis, conocida como hipótesis de la precedencia estructural, si se alteran las claves estructurales de la oración, se

producirá una alteración de la prosodia, por lo que se puede entender que si dichas claves son alteradas por el propio lector producto de fallos en el procesamiento, esto se verá reflejado a su vez en la prosodia.

En relación con el curso evolutivo de la conciencia sintáctica, se podría afirmar que la capacidad del ser humano para utilizar claves sintácticas se va perfeccionando con la edad, es decir, el procesamiento sintáctico también tiene un curso evolutivo. Sólo a partir de los 6 años de edad los niños son capaces de usar claves sintácticas para comprender oraciones. Antes del aprendizaje inicial de la lectura, en el nivel pre-escolar, los niños están acostumbrados a comprender el lenguaje oral, en el cual la prosodia es más marcada que en el lenguaje escrito. En la lectura de textos, en cambio, el escolar deberá, poco a poco, a medida que avanza en el desarrollo de su proceso lector, descubrir el objetivo de los signos de puntuación.

Durante el aprendizaje inicial de la lectura, los niños leen de forma monótona, por ello es difícil que realicen una lectura comprensiva. Una vez superado el proceso inicial de decodificación, en el que es importante el procesamiento, pasa a cobrar importancia el procesamiento sintáctico, que facilita la comprensión de lectura. Cabe señalar que las habilidades lingüísticas (fonológicas, léxicas, morfológicas y sintácticas) se relacionan significativamente con la comprensión de

lectura, siendo las habilidades sintácticas las que tienen un mayor poder predictivo.

En este acervo paradigmático es evidente afirmar que la posesión de libros en el hogar, los hábitos de lectura de los padres y la lectura temprana de cuentos a los niños son variables que se asocian al desarrollo del lenguaje y a la alfabetización temprana. En el mismo sentido, el principal condicionante de los resultados escolares es el factor estudiante/familia. Los hábitos de trabajo de la familia, la estimulación para explorar y discutir ideas y eventos, las aspiraciones y expectativas académicas, el apoyo y la guía en el trabajo académico y el entorno lingüístico son factores y prácticas familiares que influyen en el éxito escolar.

De esta forma, el constructo ambiente alfabetizador familiar (AAF), o Home Literacy Environment (HLE), ha sido entendido como la variedad de recursos y oportunidades brindadas a los niños por sus padres y las habilidades y posibilidades de éstos para proporcionarlos. Por tanto, en casos de vulnerabilidad social o pobreza, la escuela debería asumir un rol fundamental en el intento de compensar, a través de la alfabetización y el trabajo sistemático en lectura, las carencias de capital cultural que los escolares reciben de sus familias, las que no están en condiciones de brindarles el ambiente alfabetizador necesario para un buen desempeño escolar. Sin embargo, la realidad muestra que los escolares hijos de familias de

escasos recursos socio-económicos asisten a escuelas que también presentan índices de vulnerabilidad, es decir a escuelas socialmente desfavorecidas. Al respecto, como señalamos anteriormente, el propósito del trabajo fue analizar los niveles de desarrollo de la comprensión de lectura en escolares de 2º a 4º año básico que asisten a escuelas vulnerables y establecer la relación entre comprensión de lectura y conciencia sintáctica.

Bajo estas perspectivas se hace evidente aportar que las diferencias en las competencias lingüísticas orales en la lectura inicial, varían en función del dominio del lenguaje y las habilidades de lectura. La comprensión lectora y el conocimiento del vocabulario están fuertemente correlacionados. Además, la falta de un vocabulario variado es el principal factor limitante para el éxito en la lectura, ya que cuantas más palabras se conocen, menos lagunas se tienen en la comprensión de los textos que se leen.

Los buenos lectores muestran claramente una mejor percepción categórica en la tarea de identificación de fonemas que los malos lectores. Sus hallazgos sugieren que la información semántica puede funcionar como un mecanismo compensatorio para resolver ambigüedades en el texto que se lee, además, el vocabulario expresivo está más estrechamente asociado a las diferencias individuales en la lectura y el procesamiento fonológico que el vocabulario receptivo.

CAPÍTULO IV

EVALUACIÓN DE LOS DESEMPEÑOS DE LOS ESTUDIANTES EN LECTURA Y ESCRITURA

La competencia lectora es un instrumento primordial en el aprendizaje escolar. Varias razones avalan esta afirmación. En primer lugar, los conocimientos de las distintas áreas y materias se articulan fundamentalmente de forma lingüística y simbólica; en segundo lugar, una gran parte de los conocimientos se obtiene a través de los textos escritos; por último, las diferencias observadas en lectura son, en gran medida, predictoras del futuro desarrollo educativo de los alumnos. Pero, además, podemos afirmar que el desarrollo del lenguaje escrito y el éxito curricular son interdependientes: un buen nivel de lenguaje escrito es condición para el éxito curricular y, al mismo tiempo, difícilmente se puede alcanzar un nivel alto en competencia lectora sin un adecuado progreso curricular.

Si la competencia lectora siempre ha sido un instrumento imprescindible para el aprendizaje escolar, adquiere mayor relevancia en la sociedad de la información y del conocimiento, en la que se ha instaurado ineludiblemente el aprendizaje a lo largo de toda la vida. A pesar de que a menudo se insista en la preponderancia

de la cultura audiovisual, la sociedad del conocimiento refuerza el papel del texto escrito, aunque el soporte en que se sustenta ha experimentado y experimentará en el futuro importantes cambios.

Por consiguiente, la competencia lectora incluye una compleja gama de conocimientos y destrezas. La lectura pone en acción múltiples procesos cognitivos y metacognitivos. El aprendizaje del código se realiza relativamente rápido, pero posteriormente es necesario un proceso asociativo lento que requiere una práctica intencionada y sistemática. Partiendo de esta realidad se hace necesario abordar como evaluación internacional del desempeño al PIRLS es el acrónimo inglés de Progress in International Reading Literacy Study (Progreso en el Estudio Internacional sobre la Competencia Lectora). Se trata de una evaluación estandarizada que se aplica a los alumnos de 9–10 años (4º de Educación Primaria en nuestro sistema educativo) sobre la lectura.

PIRLS, que tiene un carácter cíclico, fue aplicado por primera vez en 2001 y nuevamente será llevado a cabo en 2006 y, posteriormente, cada cinco años. PIRLS se aplicó en 2001 en 35 países y aporta resultados generales en lectura, resultados en relación con los propósitos de la lectura (lectura como experiencia literaria y leer para aprender) y resultados en relación con los procesos de comprensión. Incluye preguntas de opción múltiple y de respuesta construida.

Al igual que otras evaluaciones internacionales, utiliza el muestreo matricial y los resultados los ofrece en escalas continuas de rendimiento con una media de 500 puntos y desviación típica de 100. PIRLS no solamente ofrece un marco teórico de la lectura aplicable a la evaluación de los alumnos de Educación Primaria, sino que puede ser útil para afrontar la enseñanza de esa competencia clave en esta etapa educativa.

Cabe destacar que la lectura en PIRLS es definida como la “habilidad para entender y usar las formas del lenguaje escrito requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores jóvenes pueden obtener significado de una variada gama de textos. Leen para aprender, para participar en comunidades de lectores y para entretenimiento propio.” Por tanto, enfatiza la lectura para aprender y la lectura por placer y plantea un enfoque interactivo en el que el propósito de la lectura y la respuesta del lector ante lo leído adquieren especial relevancia.

La evaluación de lectura en PIRLS estudia tres aspectos: los propósitos de la lectura, los procesos de comprensión y el comportamiento y las actitudes hacia la lectura. Los dos primeros se utilizan para la preparación de las pruebas y el tercero para la elaboración de los cuestionarios. Por lo tanto, teniendo en cuenta la edad de los alumnos evaluados, PIRLS plantea dos propósitos de lectura, a los que asigna el mismo peso porcentual: la lectura como

experiencia literaria y la lectura para adquirir y usar información. Estos propósitos de lectura se asocian, a menudo, a diferentes tipos de texto, aunque no se pueda hablar de una asociación estricta, y cualquier texto pueda responder a los dos propósitos antes mencionados. En esta evaluación adquieren mayor peso los textos narrativos de ficción (en relación con el propósito de la lectura como experiencia literaria) y los textos expositivos (vinculados a la lectura para adquirir y usar información), aunque se incluyen otros tipos de textos, incluidos los de formato discontinuo.

Dentro de los aspectos de lectura PIRLS se define cuatro importantes procesos de lectura: extraer información específica y explícita en el texto, al que asigna un peso del 20% de la prueba, hacer inferencias sencillas (30%), interpretar e integrar ideas e información (30%) y, por último, examinar y evaluar el contenido, la lengua y los elementos textuales (20%). La tabla 1 presenta distintas tareas lectoras que ejemplifican estos cuatro procesos lectores.

TABLA 1. PROCESOS DE LECTURA Y TAREAS LECTORAS EN PIRLS

PROCESOS DE LECTURA	EJEMPLIFICACIÓN DE TAREAS
Extraer información específica y explícita en el texto	• Identificar información relevante para el propósito específico de la lectura. • Buscar ideas específicas. • Buscar definiciones de palabras o frases. • Identificar el tiempo o el lugar de una historia.
	• Encontrar la idea principal si está expresada explícitamente.
Hacer inferencias sencillas	• Inferir que un hecho causa otro hecho. • Concluir cuál es la idea principal conformada por una serie de razones. • Determinar el referente de un pronombre. • Identificar generalizaciones en el texto. • Describir la relación entre dos personajes.
Interpretar e integrar ideas e información	• Discernir el mensaje general o el tema del texto.
	• Considerar alternativas a las acciones de los personajes. • Comparar y contrastar información del texto. • Inferir el ambiente o tono de una historia. • Interpretar una aplicación real de la información del texto.

Examinar y evaluar el contenido, la lengua y los elementos textuales	• Evaluar la probabilidad de que hechos descritos puedan ocurrir realmente. • Describir cómo el autor elabora un final sorpresivo. • Juzgar si la información del texto es completa y clara. • Determinar la perspectiva del autor respecto al tema principal.
--	---

Fuente: MULLIS, IVS; KENNEDY, AM; MARTIN, M.O. & SAINSBURY, M. (2004): PIRLS 2006. Assessment Framework and specifications. Progress in International Reading Literacy Study. Chesnut Hill, MA: Boston College.

De acuerdo con lo planteado en el PIRLS, el comportamiento y las actitudes hacia la lectura constituyen una parte importante de la competencia lectora, que no puede ser reducida a la habilidad de comprender textos. Por ello, los cuestionarios aplicados a los alumnos, padres, profesores y directores abordan la evaluación de este aspecto donde se reservan algunos ejercicios para poder llevar a cabo estudios de tendencias, es decir, para poder analizar la evolución de los resultados a lo largo del tiempo.

Otra de las evaluaciones internacionales del desempeño de la lectura y escritura es la denominada PISA es el acrónimo inglés de "Programme for International Student Assessment" (Programa para la evaluación internacional de los alumnos/as). Se trata de una evaluación estandarizada aplicada a los alumnos y alumnas de 15 años en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias. Es una evaluación cíclica que se aplica cada

tres años en las tres áreas mencionadas, aunque una de ellas adquiere especial relevancia cada nueve años: en la evaluación aplicada el año 2000 fue la lectura el área prioritaria; en el 2003 han sido las matemáticas y en el 2006 lo serán las ciencias; en el año 2009 nuevamente será la lectura el área preferente de evaluación, y así sucesivamente. Incluye preguntas de opción múltiple y otras que requieren la elaboración de la respuesta por parte de los alumnos. Con objeto de garantizar la validez de la evaluación y abarcar los conocimientos y destrezas pertinentes, incorpora el muestreo matricial.

Los resultados se ofrecen en escalas continuas de rendimiento obtenidas de acuerdo con la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Cuatro características importantes sustentan la evaluación PISA: su orientación como instrumento válido para la toma de decisiones, el novedoso concepto de literacy, su referencia al aprendizaje a lo largo de la vida y su carácter cíclico.

En este contexto, la definición de la lectura en PISA es considerada como una destreza transversal al currículo, de naturaleza interactiva, que responde al concepto de “leer para aprender”, más que “aprender a leer”. La lectura consiste en PISA en “la comprensión y el empleo de textos escritos y en la reflexión personal a partir de ellos, con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y participar en la sociedad”.

Esta definición tendrá importantes consecuencias en el diseño de la evaluación dado que ha de considerar tres dimensiones que se utilizan para construir las evaluaciones de PISA: los diferentes tipos de textos, las características de las preguntas y las situaciones en las que se produce la lectura en relación con la intención del autor.

La evaluación PISA utiliza una amplia gama de textos que se manejan en los centros y en la sociedad, y los clasifica en continuos y discontinuos. Entre los continuos considera los descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos y el hipertexto, que consiste en una serie de textos relacionados que permite que sus unidades puedan ser leídas en distintos órdenes. Entre los discontinuos utiliza los impresos o formularios, los avisos y anuncios, los cuadros y gráficos, los diagramas, las tablas y matrices y los mapas. La variedad textual es una de las características de esta evaluación internacional, aunque el peso asignado a los distintos tipos de textos sea diferente.

En la evaluación aplicada en 2000 el peso porcentual de los tipos de texto fue el que se expresa en la tabla 2.

TABLA 2. PESO PORCENTUAL DE LOS TIPOS DE TEXTO EN
PISA 2000

PROCESOS DE LECTURA	EJEMPLIFICACIÓN DE TAREAS
Textos continuos 68 %	• Descripción 9 % • Narración 15 % • Exposición 24 % • Argumentación 13 % • Instrucción 7 %
Textos discontinuos 32 %	• Formularios 3 % • Anuncios 1 % • Diagramas y gráficos 12 % • Esquemas 4 % • Tablas 9 % • Mapas 3 %

En definitiva, se trata de abarcar la variedad de textos y de tareas lectoras que los alumnos encuentran en el centro educativo y que encontrarán en la vida adulta.

Bajo esta concepción es meritorio resaltar como características importantes de las preguntas es que vienen definidas por los procesos de lectura requeridos y por los tipos de preguntas dentro de las cuales se destacan cinco tipos de procesos lectores, en los que pueden agruparse múltiples actividades de lectura como son la búsqueda o recuperación de información, comprensión global, desarrollo de una interpretación, reflexión y evaluación del contenido del texto y reflexión y evaluación de la forma del texto. Las tareas se diferencian en que se emplee de manera principal la información del texto o se necesite el conocimiento exterior al texto, en que se atienda a partes

concretas del texto o las relaciones dentro del texto, se centre en el contenido o en la estructura del texto.

Cabe destacar dentro de las evaluaciones para medir el desempeño de los estudiantes en el proceso de la lectoescritura se destaca el Test de Análisis de la Lectura y Escritura (T.A.L.E.). El TALE presenta una serie de tareas para detectar la ejecución en la lectura de letras, sílabas, palabras y textos, entre otra serie de actividades destinadas a evaluar otros aspectos de la lectura. En estas tareas de lectura se evalúa básicamente el tiempo de lectura y el número de errores cometidos sin distinguir tipologías; la puntuación en el test vendrá reflejada por estos dos indicadores. Como suplemento a la evaluación se atiende a los errores, como aspecto cualitativo a tener en cuenta.

Toro y Cervera (1995) describieron para este propósito de análisis cualitativo una serie de errores; algunos de 185 ellos se podían producir sólo a ciertos niveles, vg.: sustitución de palabras, que sólo puede darse en la lectura de textos y de palabras.

Es importante resaltar que el T.A.L.E es una de las pruebas más comúnmente utilizada, y porque no decirlo una de las más interesantes, puesto que ofrece información interesante para el nivel funcional. Es un test que establece el curso académico al que se encuentra el alumno en el momento de aplicar la prueba. De cualquier manera, sí es conveniente que, aunque utilicemos el TALE,

tengamos en cuenta cuáles son los contenidos establecidos en el currículo para el alumno que esté explorando, ya que, aunque de manera improbable, se pudiera estar evaluando con el test aspectos que no han sido todavía enseñados.

Con todos estos elementos se puede establecer si las dificultades del alumno son o no específicas de la lectura y la escritura. Así, se opta por considerar un retraso específico si el alumno se encuentra dos años en lectoescritura por debajo de su capacidad intelectual, y además ha tenido una historia normal, tanto escolar como evolutiva, salvo pequeños problemas en el desarrollo del lenguaje. Lógicamente, esta distinción nos va a servir a la hora de plantear la respuesta educativa que le demos al alumno, puesto que si la dificultad es específica el nivel de ayuda que precise el alumno es mucho mayor que la que precise un alumno retrasado, aunque las ayudas puedan ser las mismas para unos que para otros.

El TALE se considera una prueba que mide tanto lectura como escritura. La subprueba de lectura se compone de lectura de letras; lectura de sílabas (pla-opac-cre...); lectura de palabras, tanto familiares (mamá-nene-camaleche-patata...), menos familiares (dragón-adjetivo-clavel...) como pseudopalabras (iraptavalerastapi-fraglame...); y lectura de textos adaptados al nivel académico del alumno. La subprueba de escritura está compuesta por copia de sílabas, palabras y frases, dictado

adecuado al nivel académico y escritura espontánea. También cuenta con una subprueba de comprensión lectora. Por lo que se refiere a la puntuación, se recogen tanto el número de errores que se cometen (se diferencian errores débiles - vacilación, repetición, rectificación...-, y errores fuertes -sustitución, adición, omisión...).

A partir de estas pruebas nos acercamos a la evaluación de los procesos. Una de las primeras cuestiones que se plantean es la posibilidad de que los errores que cometa el alumno sean característicos bien de disfonéticos o bien de diseidéticos. Para ello, se utiliza la lectura de palabras. Cabe recordar que los disfonéticos tienen dificultades en la utilización de la vía fonológica, por lo que en la lectura de palabras menos conocidas o pseudopalabras es posible que cometan más errores que en las palabras más conocidas, ya que en las primeras es necesario llevar a cabo una recodificación, puesto que son palabras que no se encuentran dentro del vocabulario visual del alumno. Esto, sin embargo, se supone que no ocurre con los diseidéticos, puesto que al estar su dificultad en la ruta lexical o directa, no tienen problemas en la recodificación fonológica, y es más probable que cometan el mismo número de errores en todos los tipos de palabras.

Por otro lado, más que el número de errores, lo cual es necesario para categorizar el problema, nos interesa observar el tipo de errores que cometen. Así, los problemas

en la vía indirecta suelen dar lugar a errores de los denominados fuertes; por ejemplo, tienden a sustituir en la lectura las palabras poco familiares por otras de mayor frecuencia o lexicalizan las pseudopalabras, es decir, las convierten en palabras. En la escritura tienden, sobre todo, a omitir o invertir fonemas cuando es al dictado ("pader" o "pade" por "padre"). Los que fallan en la vía directa tienden a leer silábicamente y en la escritura cometen numerosos errores de ortografía. En definitiva, es interesante anticipar de qué manera funcionan los distintos mecanismos implicados en la lectura y la escritura.

Otro aspecto de sumo interés que se puede obtener de un análisis cualitativo del TALE es la capacidad que tiene el alumno para aprovecharse del contexto. Una buena forma de comprobar este dato puede ser comparando el nivel de lectura de palabras con el nivel de lectura en el texto. Si el niño se apoya en el contexto leerá mejor el texto que las palabras aisladas. En definitiva, este primer acercamiento a la evaluación de los procesos sirve para hipotetizar hacia dónde se dirigen los problemas del alumno, y en función de ello realizar una evaluación más a fondo.

Una de las mayores dificultades de los disléxicos disidéticos es la lectura de palabras irregulares, ya que para poder acceder a su significado es necesario utilizar la vía directa. Sin embargo, en castellano no existe distinción entre palabras regulares e irregulares, por lo que se hace

difícil la evaluación de esta ruta. Pero se cuenta con algunos indicadores que pueden servir a tal efecto. Uno de ellos puede ser la comprensión de palabras homófonas (hola/ola; vaca/baca). Cuando la dificultad se encuentra en la vía directa no es fácil distinguir el significado que se refiere a cada una de las palabras, puesto que estos sujetos se apoyan exclusivamente en la recodificación, y los sonidos de ambas palabras son exactamente iguales.

También se puede utilizar otra tarea fácil de construir y enormemente efectiva para comprobar si es un problema en la vía directa. Se trata de proponer al alumno dos listas de palabras para su lectura. Una de las listas compuesta por palabras sencillas y familiares del idioma y una lista paralela compuesta por las mismas palabras convertidas en pseudopalabras (Rueda y Sánchez, en preparación), como por ejemplo.

Prado	dopra
Silla	llasi
Planta	taplan
Mesa	same

Esta misma tarea se puede utilizar con palabras comunes que aparezcan en el vocabulario visual de un alumno normal y sus pseudohomófonos:

Huevo	uebo
Barcelona	varzelona
Álvaro	halbaro
Hierva	lierva

Un lector competente leería más rápido la primera columna de palabras, mientras que los lectores que tienen dificultades en la vía directa tienden a leer a la misma velocidad ambas listas de palabras.

Esta última tarea también es muy apropiada para evaluar el funcionamiento de la vía indirecta. La dificultad principal de los lectores que tienen problemas en la ruta fonológica se encuentra en la lectura de palabras que no aparecen en su vocabulario visual, especialmente en las pseudopalabras. En este sentido, ante la tarea anterior, un disfonético es de suponer que leería más rápida la lista de palabras comunes, pero, a diferencia de los lectores normales, cometería numerosos errores en la lista de pseudopalabras o pseudohomófonos, debido a su excesivo apoyo en la ruta visual.

Hasta ahora hemos evaluado la utilización de las dos vías en la lectura, pero estas mismas tareas sirven para evaluar la utilización de las vías en la escritura. Además, estas tareas interesan sobremanera en la escritura, porque en el TALE no se evalúa el dictado de palabras aisladas. Así, se puede utilizar el dictado de homófonos y palabras con ortografía arbitraria (b/v; c/z; g/j...) para evaluar la ruta directa o ortográfica, y pseudopalabras y palabras poco frecuentes para la ruta fonológica.

Una cuestión más respecto a la construcción de estas listas de palabras. En el TALE es posible anticipar en qué tipo de grafemas o en qué tipo de grupos consonánticos es

más probable que se encuentren las dificultades en lectura y escritura, puesto que en este test se recogen la mayoría. Por ello, cuando se construyen las listas de palabras que se administran al alumno, es necesario que se tenga en cuenta este aspecto. Por ejemplo, es probable que un alumno tenga dificultades en la escritura con el fonema /l/ cuando entra a formar parte de un grupo consonántico, omitiéndolo ("pa" por "pla") o invirtiéndolo ("pal" por "pla"). En este caso las palabras de estas tareas deberían contener este grupo consonántico para comprobar si el error es sistemático.

Ahora bien, la utilidad de registrar los errores dentro del sistema de evaluación del TALE es bastante reducida, aunque al menos los autores destacan que éstos no deben considerarse como un signo de una patología, al menos en principio. Su principal crítica va dirigida precisamente contra las teorías que fundamentan el diagnóstico de patologías de la lectura (dislexia fundamentalmente) en base a los errores cometidos por los sujetos. Por ejemplo, no entienden la razón por la que se considera que algunos errores clásicos (sustitución, inversión, omisión, adición, distinción de letras con imagen especular, etc.) son signos claros de patologías.

Así pues, Toro y Cervera afirman que, atendiendo a las características de los estímulos (más difíciles de discriminar algunos entre sí) y no a las características de los sujetos podemos predecir sencillamente en cuáles se va a fallar

más. No hay que buscar explicaciones complejas a un fenómeno que ocurre necesariamente en toda fase de iniciación de la lectura y en todos los sujetos. Los autores del TALE señalan que generalmente las investigaciones de este tipo se centran en los sujetos y no en las características de ciertos estímulos visuales que generalmente llevan a confusión.

En cualquier caso, a través de una evaluación con el TALE, tampoco se llega a clasificación de las características de tales estímulos o a mayores consideraciones acerca de los errores. Su preocupación es la despatologización de los mismos, algo en lo que estamos profundamente de acuerdo. En resumen, los errores en el sistema de evaluación de la lectura del TALE son importantes, aunque como fuente de información que guiará la intervención educativa en ciertos rasgos. Nunca se utilizarán para diagnosticar una dislexia, para lo cual habría que ser cautelosos y no hacer suposiciones arriesgadas.

Otra de las evaluaciones es la denominada Evaluación de los Procesos Lectores (PROLEC). A diferencia de las anteriores pruebas, el PROLEC (Cuetos, Rodríguez y Ruano; 1998) se fundamenta en una teoría influida por los modelos interactivos. Con la prueba se intenta ante todo, desentrañar en qué procesos lectores se presentan deficiencias. Especialmente, es de interés en el campo de los errores de lectura, el análisis que se hace de ellos para

adscribirlos a una determinada ruta (léxica o fonológica) de identificación y reconocimiento de palabras en los procesos léxicos. El resto de procesos lectores también son evaluados con la prueba: los procesos semánticos y sintácticos.

En la evaluación de los procesos léxicos, los niños han de leer unas listas de palabras y pseudopalabras en voz alta. La diferencia entre las respuestas totales de ambas listas proporcionará información sobre el tipo de ruta de acceso al léxico que prioritariamente utilizan los sujetos y si en alguna de ellas puede presentar dificultades claras. De este modo, encontramos en el manual alguna referencia a los errores: "...es de suma importancia considerar los tipos de errores que cometen los alumnos. Los errores no se producen de forma aleatoria sino que vienen dados por fallos en el sistema de lectura, de ahí que su análisis permite extraer valiosas informaciones" (Ramos y Cuetos, 1999:28).

En su análisis realizan escuetamente en un párrafo las siguientes observaciones: a) los errores más frecuentes se dan en las pseudopalabras, b) las palabras más difíciles son más largas, c) se cometen más errores en las pseudopalabras que tienen estructuras silábicas complejas largas, y d) las pseudopalabras se tarda más tiempo en leerlas. En cualquier caso, se concluye que "combinando ambos índices, el tipo de error y el tiempo invertido, se puede obtener una valiosa información sobre las estrategias que el chico está utilizando. Así, por ejemplo, si

un chico comete errores semejantes en palabras y pseudopalabras, y además, invierte un tiempo parecido con toda probabilidad está utilizando la ruta fonológica. Pero lo más frecuente es que los alumnos lean más deprisa palabras que pseudopalabras, y que además cometan errores visuales y lexicaciones.

En este caso están utilizando la ruta visual u ortográfica, que es la propia en estas edades. [10 a 16 años]" No hay más referencias a errores. De tal forma que, en la base de estos planteamientos está la identificación y/o diagnóstico patológico de un tipo dislexia (fonológica o de superficie). De hecho, el PROLEC se basa en la típica clasificación de disléxicos, hiperdisléxicos y trastornos variedad de jardín (Sánchez y Cuetos, 1998).

El concepto de integración viso- motora se refiere a cómo los ojos y las manos trabajan de forma simultánea. Las pruebas seleccionadas para medir este tipo de integración, a menudo incluyen ítems para calcar o copiar diseños. Es muy habitual que los niños con problemas en la escritura realicen las pruebas de integración visomotora de manera errónea. Se debe analizar si los fallos están más relacionados con la percepción visual o con el componente motor, para poder determinar con precisión el problema (Mulligan, 2006).

En el desarrollo de las habilidades de la escritura influyen multitud de factores que se deben tener en cuenta, tales como el aspecto motor, sensorial, postural

o perceptual. En concreto, la formación de las letras requiere de la integración del sistema visual, motor y sensorial (Weil y Amundson, 1994). Mesrahi y Sedighi (2013), manifiestan que el desarrollo temprano del sistema motor contribuye a preparar la base para el desarrollo perceptual. Indican que algunos especialistas en dificultades del aprendizaje, centran sus estudios en el desarrollo perceptual, los movimientos finos y la coordinación visomotora y cómo estos parámetros se deben integrar como si fuesen uno para el correcto desarrollo del aprendizaje.

La participación del sistema visual durante el proceso de escritura está relacionado con los movimientos oculomotores, lo cual implica una tarea perceptiva motriz muy compleja. Estas capacidades se practican hasta que el niño, en condiciones de desarrollo típico, es capaz de automatizar la habilidad (Rodero, 2012). Se debe relacionar esta información con la problemática asociada a la Parálisis Cerebral hemipléjica, en la que se han descrito dificultades a nivel motor (incluso de la musculatura ocular), perceptivo y sensorial, concluyendo que los niños con PC hemipléjica tienen una serie de dificultades añadidas para automatizar actividades relacionadas con la escritura.

Weil y Admundson (ob.cit) afirman que hasta la fecha, no se han elaborado estudios que relacionen la integración visomotora con la capacidad de escritura en

niños de 5 a 6 años, una edad en la que se espera que estén preparados para la escritura formal, sin embargo, sí se ha relacionado el concepto de integración visomotora y habilidades de escritura en niños de 7 a 11 años. La prueba en la que se relacionan ambos parámetros, es el test de Integración Visomotora (VMI).

La evaluación de integración visomotora – VMI: El Test de Desarrollo de la Integración Viso-Motora (VMI), creado por Keith Beery (2005), es una secuencia de figuras geométricas para ser copiadas con lápiz y papel. Está diseñado para evaluar cuánto los individuos pueden integrar sus habilidades visuales y motoras (coordinación ojo-mano). El VMI es virtualmente libre de influencias culturales (por lo cual no requiere ser estandarizado para diferentes poblaciones); tiene dos formatos de presentación: una forma corta que se aplica de 2 a 7 años, y una forma completa, que se emplea entre 8 a 100 años. Ambas pueden utilizarse en forma individual o grupal, el tiempo de ejecución es de 10-15 minutos.

El manual respectivo provee criterios de corrección además de puntajes estándar y percentiles (de acuerdo a edad) para establecer niveles de normalidad o déficit. Consta de 2 pruebas opcionales, el Test VMI de Percepción Visual y el Test VMI de Coordinación Motora, los cuales permiten especificar el desempeño visual y motor del individuo utilizando los mismos reactivos de la prueba principal. Entre las pruebas se destacan. Cuestionario a los

padres: éste consiste en un instrumento diseñado para esta actividad, a través del cual se busca conocer antecedentes del desarrollo psicomotor global de los niños, continuidad que hay o que hubo en controles del programa de seguimiento de prematuros y antecedentes de escolaridad inicial. Asimismo explora en la posible existencia de problemas en la realización de tareas escolares en el hogar.

Informe de calificaciones escolares: donde se solicita informe de rendimiento escolar (Certificado Anual de Estudios) del año escolar anterior a aquel en que se aplica la evaluación, con el fin de establecer de manera general y objetiva el nivel de asimilación de contenidos académicos por parte de los niños. Se procede a tomar contacto telefónico con los padres de los niños y, luego de explicar en forma sucinta el motivo de la llamada, se les invita a participar en el estudio. En caso de respuesta positiva, se cita a una primera entrevista personal, durante la cual se expone con mayor detalle los objetivos del estudio, se entrega Formulario Informativo y se solicita firma de Consentimiento Informado, luego de lo cual se da inicio al proceso de evaluación de funciones neuropsicológicas y de integración visomotora, proceso que se completa en 3 sesiones sucesivas. Paralelamente los padres responden el cuestionario e informan el promedio final de calificaciones escolares de sus hijos correspondiente al año escolar inmediatamente anterior.

CAPÍTULO V

ESTRATEGIAS PSICOEDUCATIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje tienden a ser un conjunto de actividades, técnicas y medios, debidamente planificados de acuerdo con las necesidades de los estudiantes (a los que van dirigidas dichas actividades) y tienen como objetivo facilitar la adquisición del conocimiento y su almacenamiento, así como hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Según Díaz Barriga (2002), son procedimientos (conjunto de pasos, operaciones o habilidades) que un docente emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para que el estudiante aprenda significativamente y solucione problemas. Se puede decir de manera general que las estrategias de enseñanza y aprendizaje son una serie de operaciones intelectuales y emocionales que el docente utiliza y el alumno desarrolla para aprender, con las cuales puede organizar sus actividades de aprendizaje.

Asimismo, Campos (2003) hace referencia a una serie de operaciones cognitivas que el estudiante lleva a cabo para organizar, integrar y elaborar información y pueden entenderse como procesos o secuencias de actividades

que sirven de base para la realización de tareas intelectuales que se eligen con el propósito de facilitar la construcción, permanencia y transferencia de la información o conocimientos.

A partir de las consideraciones precedentes, se pueden definir las estrategias de enseñanza y aprendizaje como procesos de toma de decisiones en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplir una demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa. Así, las estrategias metacognitivas y de procesamiento permiten al estudiante reflexionar y regular su proceso de aprendizaje.

Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de «destrezas» «técnicas» o «estrategias», ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias de un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos en este apartado contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas, relacionadas con contenidos concretos.» (MEC, 2009 Diseño Curricular Base, p. 43. 68). La estrategia tiene en

común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos.

Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; el mismo autor indica acertadamente que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección -la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario.

Comparto con Valls (1990) la idea de que las estrategias se sitúan en el polo extremo de un continuo cuyo polo opuesto daría cabida a los procedimientos más específicos, aquellos cuya realización es automática y no requiere del control y planificación previa que caracteriza a las primeras. Otros autores (Nisbet y Shucksmick, 1987) se

expresan en términos parecidos cuando se refieren a las microestrategias (para nosotros, habilidades, técnicas, destrezas ...) como procesos ejecutivos, ligados a tareas muy concretas, y conceden a las macroestrategias (nuestras estrategias) el carácter de capacidades cognitivas de orden más elevado, estrechamente relacionadas con la metacognición -capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla- y que permiten controlar y regular la actuación inteligente.

Con relación a las estrategias de comprensión lectora son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio. Esta afirmación tiene varias implicaciones, en las que se destacan:

1. Si las estrategias de lectura son procedimientos y los procedimientos son contenidos de enseñanza, entonces hay que enseñar estrategias para la comprensión de los textos. Estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan -o no se enseñan- y se aprenden -o no se aprenden

2. Si consideramos que las estrategias de lectura son procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo metacognitivo, en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Lo que caracteriza a la

mentalidad estratégica es una capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones. De ahí que al enseñar estrategias de comprensión lectora haya que primar la construcción y uso por parte de los alumnos de procedimientos de tipo general que puedan ser transferidos sin mayores dificultades a situaciones de lecturas múltiples y variadas. De ahí también que al abordar estos contenidos y al asegurar su aprendizaje significativo contribuyamos al desarrollo global del niño, más allá de fomentar sus competencias como lectores.

Por consiguiente cuando se posee una habilidad razonable para la decodificación, la comprensión de lo que se lee es producto de tres condiciones (Palincsar y Brown, 1984):

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución de significado a los contenidos del texto.

Es decir, para que el lector pueda comprender, es necesario que el texto en sí se deje comprender y que el lector posea conocimientos adecuados para elaborar una

interpretación acerca de él. Cuando analizábamos las relaciones entre leer, comprender y aprender.

Recuerde también que al referirnos al «conocimiento previo adecuado» o pertinente del lector, no estamos aludiendo a que «sepa» el contenido del texto, sino a que entre éste y sus conocimientos exista una distancia óptima que permita el proceso de atribución de significados que caracteriza la comprensión.

Con todo, estas condiciones son necesarias pero no suficientes. La comprensión depende aún de otro factor, descrito por Palincsar y Brown (ob. cit):

3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende, para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

A tal efecto, en el estado estratégico somos plenamente conscientes de lo que perseguimos -por ejemplo, asegurarnos de que aprendemos el contenido del texto, o clarificar un problema de comprensión- y ponemos en marcha acciones que pueden contribuir a la consecución del propósito. Simultáneamente, nos mantenemos alerta evaluando si logramos nuestro objetivo, y podemos variar nuestra actuación cuando ello nos parece necesario.

Por consiguiente, las estrategias de comprensión lectora como una clase particular de procedimientos de orden elevado debe cumplir entre otros requisitos con: tienden a la obtención de una meta; permiten avanzar el curso de la acción del lector aunque no la prescriban en su totalidad; estar caracterizada por el hecho de que no se encuentran sujetas a una clase de contenido o a un tipo de texto exclusivamente, sino que pueden adaptarse a distintas situaciones de lectura; lo que implica los componentes metacognitivos de control sobre la propia comprensión, dado que el lector experto no sólo comprende, sino que sabe que comprende y cuándo no comprende.

Por lo tanto, se hace necesario enseñar estrategias de comprensión porque lo que se pretende es hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole, la mayoría de las veces distintos de los que se usan cuando se instruye. Esos textos pueden ser difíciles, por lo creativos o porque estén mal escritos. En cualquier caso, dado que responden a una gran variedad de objetivos, cabe esperar que su estructura sea también variada, así como lo será su comprensibilidad.

Hacer lectores autónomos significa también hacer lectores capaces de aprender a partir de los textos. Para ello, quien lee debe ser capaz de interrogarse acerca de su propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar

su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos distintos. Las estrategias alrededor de la elaboración del texto escrito se elaboran y organizan en función del conocimiento. Estas estrategias se requieren para aprender a partir de lo que se lee, pero también cuando el aprendizaje se basa en lo que se escucha, en lo que se discute o debate. Enseñar estrategias de comprensión contribuye, pues, a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender.

Palincsar y Brown (ob. cit) sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son las que le describo a continuación. He intentado precisar las cuestiones que plantean o deberían plantearle al lector, cuya respuesta es necesaria para poder comprender lo que se lee.

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura.
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate.
3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue).
4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común».

5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación.

6. Elaborar y probar inferencias de diversos tipos, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones.

Estas estrategias no sería útil si no se encontrara de manera subyacente la idea de revisión y cambio de la propia actuación cuando sea necesario entre las cuales podría destacarse aquellas que:

- permitan dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/ durante ella).
- Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores o fallos en la comprensión (durante la lectura).
- Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella).

En realidad, es en cierto modo artificioso establecer esa clasificación, porque las estrategias aparecen integradas en el curso del proceso de lectura (por ejemplo, establecer predicciones; construir la idea principal; aportar el conocimiento previo). Estudiar las diversas estrategias me permitirá, por una parte, poner énfasis en la idea de que la enseñanza de la lectura puede y debe tener lugar en

todas sus fases (antes, durante, después). Por otra parte, organizar de este modo la exposición contribuye a poner de relieve que no existe ninguna contradicción en postular la enseñanza de estrategias de lectura y a la vez sostener la idea de un lector activo, que construye sus propios significados y que es capaz de utilizarlos de forma competente y autónoma. Como ocurre con todos los contenidos de la enseñanza, se puede y se debe enseñar lo que se ha de construir (Solé, 1991).

Tres ideas, asociadas a la concepción constructivista, parecen particularmente adecuadas cuando se trata de explicar el caso de la lectura, y de las estrategias que la hacen posible. La primera considera la situación educativa como un proceso de construcción conjunta (Edwards y Mercer, 1988) a través del cual el maestro y sus alumnos pueden compartir progresivamente universos de significados más amplios y complejos, y dominar procedimientos con mayor precisión y rigor, de modo que unos y otros sean también progresivamente más adecuados para entender e incidir en la realidad. Si se trata de un «proceso de construcción», es obvio que no se puede pedir que todo se resuelva adecuadamente y de una sola vez; si además es una «construcción conjunta», parece claro que aun cuando el alumno sea el protagonista principal, el profesor tendrá también un papel destacado en el reparto.

La segunda idea es la consideración de que en ese proceso el profesor ejerce una función de guía (Coll, 1984), en la medida en que debe asegurar el engarce entre la construcción que el alumno pretende realizar y las construcciones que han sido socialmente establecidas, y que se traducen en los objetivos y contenidos que prescriben los currículos en vigor en un momento dado. Así, estamos ante un proceso de construcción conjunta que se caracteriza por constituirse en lo que Rogoff (1989) denomina participación guiada.

Para Rogoff, la participación guiada supone una situación educativa en la que se ayude, en primer lugar, al alumno a contrastar y relacionar su conocimiento previo con el que le va a resultar necesario para abordar dicha situación. En segundo lugar, el alumno dispone de una visión de conjunto o estructura general para llevar a cabo su tarea. Esto va a permitir que el niño asuma la responsabilidad en su desarrollo de forma progresiva, hasta que éste se muestra competente en la aplicación autónoma de lo aprendido.

La tercera idea está asociada con la descripción de los procesos de andamiaje. Wood, Bruner y Ross, (1976) utilizan la metáfora del andamiaje para explicar el papel que tiene la enseñanza respecto del aprendizaje del alumno. Así como los andamios se sitúan siempre un poco más elevados que el edificio a cuya construcción contribuyen de forma absolutamente necesaria, los retos que

constituyen la enseñanza deben estar un poco más allá de los que el niño ya es capaz de resolver. Pero del mismo modo que una vez construido el edificio, el andamio se retira sin que sea posible encontrar luego su rastro y sin que el edificio se derrumbe, también las ayudas que caracterizan la enseñanza deben ser retiradas progresivamente, a medida que el alumno se muestra más competente y puede controlar su propio aprendizaje.

Collins y Smith (1980) asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases. En la primera, o fase de modelado, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto.

A la fase de modelado, y en la medida en que se da o se requiere, sigue la fase de participación del alumno. En ella se pretende, plantear preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto- y progresivamente dando mayor libertad -sugiriendo preguntas abiertas, o simplemente felicitando las opiniones de los niños y niñas-, que sea el alumno quien participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos.

La idea de construcción conjunta y de participación guiada a que antes aludía cobra aquí su máxima

significación tal como la plantea Collins y Smith (1980) cuando hablan por último de la fase de lectura silenciosa, en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc. Incluso en esta fase, se le pueden proporcionar ayudas de muy distinta índole al alumno: ofreciéndole textos preparados que obliguen a realizar determinadas inferencias; con errores para solucionar; variando los tipos de texto que se presentan.

El modelo para la enseñanza que proponen Collins y Smith respeta los principios que antes he señalado para caracterizar una situación de instrucción de la comprensión lectora. En él se asume que, como en cualquier contenido académico, el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.

En otra perspectiva se considera un conjunto de propuestas para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora que se engloban bajo la denominación de «enseñanza directa» o «instrucción directa», y que han contribuido notablemente a poner de relieve la necesidad de enseñar de forma explícita a leer y a comprender. Baumann (1990) sintetiza tanto lo que

implica el modelo de enseñanza directa como los supuestos en que se apoya, lo que le sirve para dibujar el «retrato robot» del profesor eficaz:

« (...) Cuando tiene lugar la enseñanza directa, se dedica tiempo suficiente a la lectura, los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y esperan que éstos aprendan. Los profesores conocen los objetivos de sus clases y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos. La atmósfera es seria y organizada, pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria. El profesor selecciona las actividades y dirige las clases; la enseñanza no la lleva a cabo un libro de trabajo, libro de texto u otro alumno. Generalmente se realiza en grupos grandes o pequeños, los alumnos cosechan más éxitos que fracasos y están concentrados en la tarea la mayor parte del tiempo. El profesor está bien preparado, es capaz de prevenir el mal comportamiento, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir las explicaciones cuando es necesario. Pero lo más importante es que el profesor está al mando de la situación de aprendizaje, mostrando, hablando, demostrando, describiendo, enseñando lo que hay que aprender.» Baumann, 1990; 141.

Baumann (1990) divide en cinco etapas el método de enseñanza directa de la comprensión lectora:

1. Introducción. Se les explican a los alumnos los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.

2. Ejemplo. Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.

3. Enseñanza directa. El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.

4. Aplicación dirigida por el profesor. Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.

5. Práctica individual. El alumno debe utilizar independiente- mente la habilidad con material nuevo.

En el terreno de las propuestas cabe destacar la de Palincsar y Brown (1984). Estas autoras consideran que incluso cuando los alumnos son instruidos en estrategias de comprensión lectora tienen muchos problemas para generalizar y transferir los conocimientos aprendidos. La causa se encuentra en el hecho de que en los programas tradicionales el alumno es un participante pasivo que responde a la enseñanza, que actúa y hace lo que se le pide, pero que no comprende su sentido; en nuestras palabras, diríamos que no aprende significativamente -no puede atribuir un significado a- lo que se le enseña, y por

lo tanto ese aprendizaje no va a ser funcional -útil para diversos contextos y necesidades-. En mi opinión, éste podría ser el caso de una aplicación poco reflexiva de una propuesta basada en los supuestos de la instrucción directa.

A partir de un trabajo de Collins, Brown y Newman (citado en Coll, 1990), considera que la planificación de la enseñanza debería atender a cuatro dimensiones de manera simultánea:

- Los contenidos que hay que enseñar. Estos no pueden limitarse a los contenidos factuales y conceptuales, o a los procedimientos de carácter específico estrechamente ligados a un ámbito concreto, sino que deben abarcar las estrategias de planificación y control que aseguran el aprendizaje en los expertos. En el caso de la comprensión lectora, se trata de enseñar los procedimientos estratégicos que pueden capacitar a los alumnos para leer de forma autónoma y productiva, es decir, utilizando la lectura para aprender y controlar que ese aprendizaje se realiza.

- Los métodos de enseñanza. Se trata aquí de buscar las situaciones más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en contextos diversos. No existen prescripciones que puedan asegurar el éxito de un método sobre otros, aunque he afirmado en otro lugar (Solé, 1991) que la perspectiva constructivista es incompatible con la homogeneización

en la caracterización de los alumnos, en la consideración de sus estrategias de aprendizaje, y por lo tanto en la de los métodos que se utilizan para enseñarles. Sólo atendiendo a la diversidad se puede ayudar a cada uno a construir su conocimiento.

- La secuenciación de los contenidos. Ayudar a los alumnos a aprender supone ayudarles a establecer el máximo número de relaciones entre lo que ya saben y lo que se les ofrece como nuevo. Cuanto más general y simple sea la nueva información, más sencillo resultará dicho proceso, pues es de esperar que el alumno pueda relacionar su conocimiento previo con algo poco específico, detallado y complejo cuando ya posea un marco explicativo sobre lo más general. En la enseñanza de la lectura suele seguirse el camino inverso, es decir, enseñar procedimientos específicos, aplicables a un ámbito reducido de problemas antes que procedimientos de tipo general por ejemplo, plantearse preguntas pertinentes sobre el texto.

- La organización social del aula, aprovechando todas las posibilidades que ofrece. En el caso de la enseñanza de la lectura, es habitual que el profesor plantee las preguntas a un gran grupo; o que los ejercicios de extensión de la lectura se realicen individualmente. ¿Por qué no plantear situaciones en las que los alumnos deban construir preguntas interesantes para el texto, y plantearlas a otros? ¿Por qué no aprovechar la interacción entre

iguales en las tareas de resumen, o inferencias, e incluso en la lectura silenciosa - para resolver dudas, clarificar, etc.-? En este marasmo de ideas precedentes es importante abordar la Conciencia Fonológica como la capacidad importante para lograr un buen desarrollo lector, a través de juegos relacionados a nivel fonológico; estos le permitirán al niño desarrollar habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura caracterizado por favorecer en el niño la comprensión de las relaciones entre fonemas y grafemas y les posibilita descubrir con facilidad cómo los sonidos se comportan dentro de las palabras. En este contexto, aprender a leer y a escribir requiere que el niño comprenda la naturaleza sonora de las palabras, es decir que estas están formadas por sonidos individuales, que deben distinguir como unidades separadas y que se dan en un orden de tiempo.

Los procesos fonológicos incluidos en el concepto de conciencia fonológica se desarrollan en distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un nivel de sensibilidad para reconocer los sonidos diferentes que distinguen las palabras, como son las rimas, hasta otros de mayor complejidad, tales como pronunciarlas omitiendo o añadiéndoles fonemas. Según Centro Andino, los niveles de la conciencia fonológica son:

- Conciencia Lexical. Los niños que están en contacto con textos escritos, no tardan mucho en darse cuenta de la existencia de las palabras como “partes” del

lenguaje oral. Generalmente lo descubre por sí mismo porque en la escritura, cada palabra se representa como una unidad separada de las demás.

- **Conciencia Silábica.** Es tomar conciencia de las sílabas. Se dice que la conciencia silábica de los niños se desarrolla entre los 4 o 5 años de edad. Las sílabas pueden ser consideradas como las “unidades naturales” del habla, por el hecho que son segmentos del lenguaje oral, que logramos aislar sin mayor esfuerzo. Existen también actividades específicas que apoyan el desarrollo de la conciencia silábica de los niños.

- **Conciencia Fonética.** Es tomar conciencia de los fonemas, es decir que el niño se dé cuenta de que las palabras están formadas por sonidos. Por ejemplo la palabra sol tiene tres fonemas, escribimos la letra que representa a un fonema entre dos barras.

Según el Instituto Nacional Monterrico (2010), los niveles lingüísticos son:

- **Conocimiento de la rima** Implica el conocimiento e identificación de los sonidos de las palabras. Se propone iniciar con este nivel, porque los niños suelen tener conciencia de las rimas.

- **Conocimiento silábico.** Es el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas articulatorias. Se entiende por conciencia silábica la habilidad para

identificar conscientemente las sílabas que componen una palabra.

- Conocimiento intrasilábico. Se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de onset y rima. El onset o principio son todos aquellos fonemas que se encuentran antes del núcleo silábico o vocal y la rima está constituida por todos los fonemas que se encuentran a partir del núcleo silábico.

- Conocimiento fonológico. Es la habilidad metalingüística que implica la comprensión de que las palabras habladas están constituidas por unidades sonoras que son los fonemas.

Según Fundación CUSTER (2011), existen diferentes niveles de conciencia fonológica los cuales nos permiten reflexionar y manipular las unidades lingüísticas. Estas son:

- Conciencia de rima y aliteración. Consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos.

- Conciencia silábica. Se define como el conocimiento explícito de que las palabras están formadas por una secuencia de unidades fonológicas las cuales pueden ser articuladas por sí mismas.

- Conciencia intrasilábica. Se refiere a la habilidad para segmentar las sílabas en sus componentes intrasilábicos de principio y rima.

- Conciencia fonémica. Se define como una habilidad que presta atención a los sonidos de las palabras

como unidades abstractas y manipulables. En todos los niveles de conciencia fonológica se evidencia que la habilidad de segmentación juega un papel fundamental para el aprendizaje de la lectoescritura y permite al niño comprender las relaciones existentes entre lenguaje escrito y hablado; además le facilita el proceso de decodificación y codificación.

Es importante que la propuesta didáctica en la que esté enmarcado su aprendizaje se desarrolle en un ámbito alfabetizador, que siga una secuencia determinada, los niños avanzan desde una comprensión limitada hacia otra más profunda de cómo funcionan los sonidos en las palabras. Es decir, al formular las diferentes actividades, en primer lugar se debe considerar el juego con los sonidos. Considerando la importancia de la actividad lúdica en los niños, es conveniente que las actividades se realicen a través de juegos apoyados con material concreto y que surjan en diferentes momentos de la jornada pedagógica.

Las tareas a considerar para el desarrollo de la conciencia fonológica son:

SEGMENTACIÓN: Divide, cuenta y compara palabras de diferentes estructuras silábicas y fonemas.

IDENTIFICACIÓN: Reconoce en palabras, sílabas de distinta estructura y en distintas posiciones; y fonemas en distintas posiciones.

ADICIÓN: Añade y une sílabas y fonemas para formar palabras, en forma directa o en forma inversa.

OMISIÓN: Quita sílabas y fonemas en palabras, en distintas posiciones y distintas estructuras silábicas.

Según INM, las actividades se presentan en 3 niveles: a nivel de palabra, a nivel de sílaba y a nivel de fonema.

Actividades a nivel de palabra

Presentar a los niños frases, oraciones, canciones, para ayudarlos a diferenciar palabras dentro de una oración o texto, considerando las siguientes sugerencias:

- Contar la cantidad de palabras que componen cada oración.
- Resaltar cada palabra de una oración haciendo algún movimiento corporal.
- Cantar e ir suprimiendo gradualmente la palabra final, remplazándola por un aplauso.
- Presentar oraciones incompletas y que los niños la completen coherentemente.

Actividades a nivel de sílaba

- Trabajar con los niños empleando palabras conocidas por ellos y progresivamente introducir palabras nuevas, de esta forma también se incrementa el vocabulario de los niños.

Considerar actividades como:

- Identificar palabras significativas para los niños y repetirlas con ellos separándolas en sílabas.
- Asociar la cantidad de sílabas que tiene una palabra, con el número correspondiente.
- Comparar sílabas iniciales, finales y las que están al medio de las palabras.

- Ordenar las sílabas y formar una palabra.

Actividades a nivel de fonema

Desarrollar actividades que enfatizen el dominio de los sonidos. Se pueden considerar actividades como:

- Formar grupos entre aquellos cuyos nombres o apellidos comiencen con el mismo sonido. Por ejemplo: María, Miguel, Mariana, etc.

- Contar la cantidad de fonemas (sonidos) que tiene una palabra.

- Comparar si dos palabras empiezan, terminan con el mismo sonido, etc.

- Para los lectores incipientes, cantar el abc.

- Reconocimiento del nombre y sonido de las letras.

También se puede jugar al reconocimiento por el tacto (poner las letras adentro de una bolsa o caja y que el niño deba meter la mano y sacar una reconociéndola solo por el tacto), sobre todo cuando se trabaja con un nuevo abc como el de imprenta minúscula.

- Seleccionar una letra o sílaba y seguirla de dibujos algunos de los cuales comiencen (o terminen) con dicha letra o sílaba. El niño debe pintar – marcar aquellos dibujos que sigan la consigna.

- Seleccionar dibujos y escribir su nombre al lado omitiendo la primera o última letra. El niño debe completar la letra faltante. Luego se puede hacer con letras intermedias.

- Unir con flechas dibujos modelo o letra con otros dibujos que comiencen con el mismo sonido inicial. Hacer lo mismo con el sonido final.
- Decir de 3 a 4 palabras de las cuales una sola comience con un sonido diferente a las otras. El niño debe seleccionar la diferente. Hacer lo mismo con el sonido final.
- Pensar en forma oral palabras que comiencen con determinada letra o sílaba. Luego identificar la letra o sílaba en forma escrita, entre otras sílabas.
- Trabajar un vocabulario con flashcards y luego armar una oración para que “lean” con las palabras conocidas.
- Realizar un análisis sonoro y visual de las palabras trabajadas. Hacer “trampa” y presentar palabras con pequeñas diferencias a las trabajadas. Pedir la lectura de las mismas. P.ej.: MASA – MESA, POCA- PECA- PICA
- Trabajar con letras de imprenta minúscula para favorecer el acceso a lectura de cuentos o libros simples.
- El introducir la b y la d desde temprano favorece un mejor reconocimiento para aquellos chicos que presentan mayores dificultades.

Para los lectores con dificultad:

- Componer y descomponer palabras (Deletreo y síntesis de palabras):
- “Adivinar” una palabra a partir del deletreo de otro (para ello se pueden usar tarjetas con palabras impresas). Se puede elegir el vocabulario a trabajar y

ponerlo en las tarjetas destinadas a este juego. Incluso se pueden organizar niveles de tarjetas diferenciándolos por “colores” de las tarjetas (se pueden imprimir en hojas de color). Por ejemplo: palabras bisílabas directas de un color, palabras trisílabas directas de otro color, palabras bisílabas con alguna sílaba indirecta de otro color, etc.

- Para el deletreo, se puede utilizar material concreto para “materializar” los sonidos. Es útil el uso de charts con tantos cuadrados como sílabas tiene la palabra y que el niño deba poner monedas o porotos en cada casillero según sonidos oiga en cada sílaba. Luego pedir la “lectura” de la palabra. Para ello deberá usar su memoria fonética que ha sido apoyada en forma visoespacial. Por eso es importante comenzar con palabras cortas. Se puede trabajar en grupos pequeños de acuerdo a los niveles que existan en el grado. Formar nuevas palabras con los sonidos de otras: agregando, quitando o cambiando sonidos. Por ejemplo: bala x ala, bota x gota, nube x sube, cama, x coma, sana, x ana, etc.

Cuando se hace referencia a la conciencia lexical se debe estar consciente de que esta habilidad está referida a que el niño tome conciencia de que los textos están conformados por palabras. Todos estos juegos deben utilizar palabras que se extraen de los textos que se les lee a los niños. Puedes jugar a:

Reconocer el número de palabras en una oración: los niños deben reconocer que una frase u oración está

compuesta por palabras. Para desarrollar estos juegos, asociamos cada palabra con un movimiento corporal, les decimos entonces a los niños una frase sencilla y ellos deben dar un paso por cada una de las palabras que escuchan. Es importante que los niños y niñas verbalicen cada una de las palabras mientras dan los pasos, para que así les sea más fácil realizar la asociación palabra movimiento corporal. Si se equivocan es necesario reflexionar con ellos sobre el error y no utilizar artículos, pronombres o conjunciones, ya que para ellos es difícil considerarlos como una palabra.

Segmentación de palabras: para realizar este juego se utilizan diversas figuras (personas, animales, acciones, objetos, alimentos), que el niño debe combinar para formar oraciones. Es una estrategia para el desarrollo oral receptivo y una primera reflexión sobre la articulación oral. Con ella se logrará que los niños:

- Concienticen a la oración como la unidad de expresión de ideas.
- Utilicen a las palabras dentro del contexto de una oración.
- Identifiquen el número de palabras que tiene una oración.
- Estructuren las ideas que se desea expresar con palabras.

Es interesante considerar las diversas estrategias de acuerdo con las modalidades que se han de concretizar dentro del proceso de la lectura.

ANTES DE LEER: Las actividades previas a la lectura se orientan a: Permitir que los niños expliquen e incrementen sus conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto que se leerá. Conocer el vocabulario o los conceptos indispensables para comprender el texto. Estimular la realización de predicciones sobre el contenido del texto. Establecer propósitos de lectura.

AL LEER: Las modalidades de la lectura son formas de interacción con el texto; no son las únicas posibles, pero tienen varias ventajas con respecto a otras: hacen más variada e interesante la lectura y propician distintos tipos de participación y diferentes estrategias de lectura.

DESPUÉS DE LEER: Las actividades posteriores a la lectura se enfocan a la comprensión, la reconstrucción o el análisis de los significados del texto: comprensión global (tema del texto); comprensión específica de fragmentos; comprensión literal (lo que el texto dice); elaboración de inferencias; reconstrucción del contenido con base en la escritura y el lenguaje del texto; formulación de opiniones sobre lo leído; expresión de experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido; y relación o aplicación de las ideas leídas a la vida propia (generalizaciones).

Por lo tanto, las modalidades de lectura estarían canalizadas de la manera siguiente:

AUDICIÓN DE LECTURA. Al seguir en sus libros la lectura realizada por el docente u otros lectores competentes, los niños descubren la relación entre la lectura y el contenido que se expresa, así como las características del sistema de escritura y del lenguaje escrito que dan pie a la entonación durante la lectura en voz alta.

LECTURA GUIADA. Tiene como fin enseñar a los alumnos a formularse preguntas sobre el texto. Primero, el docente elabora y plantea preguntas para guiar a los alumnos en la construcción de significados, estas preguntas son de distinto tipo y conducen a los niños a aplicar diversas estrategias de lectura: predicción, anticipación, muestreo, inferencia, monitoreo, confirmación y autocorrección. Las estrategias se desarrollan individualmente o como resultado de la interacción del grupo con el texto.

LECTURA COMPARTIDA. También brinda a los niños la oportunidad de aprender a cuestionar el texto, pero, a diferencia de la modalidad anterior, se trabaja en equipos. En cada equipo, un niño guía la lectura de sus compañeros. Al principio, los guías aplican preguntas proporcionadas por el maestro, y más adelante ellos mismos las elaboran. El equipo comenta la información del texto y verifica si las preguntas y respuestas corresponden o se derivan de él.

LECTURA COMENTADA. Los niños forman equipos y por turnos leen y formulan comentarios en forma espontánea durante y después de la lectura. Pueden descubrir así nueva información cuando escuchan los comentarios y citas del texto que realizan sus compañeros.

LECTURA INDEPENDIENTE. En esta modalidad, los niños, de acuerdo a sus propósitos personales, seleccionan y leen libremente los textos.

LECTURA EN EPISODIOS. Se realiza en diversos momentos como resultado de la división de un texto largo en varias partes. Tiene como finalidad promover el interés del lector mediante la creación del suspenso. Facilita el tratamiento de textos extensos, propicia el recuerdo y la formulación de predicciones a partir de lo leído en un episodio con respecto a lo que se leerá en el siguiente.

Para cristalizar las modalidades de lectura descrita anteriormente se deben considerar dentro de las estrategias lo siguiente:

MUESTREO: donde el lector toma del texto palabras, imágenes o ideas que funcionan como índices para predecir el contenido.

PREDICCIÓN: caracterizada por el conocimiento que el lector tiene sobre el mundo le permite predecir el final de una historia, la lógica de una explicación, la continuación de una carta, etc.

ANTICIPACIÓN: tomando como base que aunque el lector no se lo proponga, mientras lee, va haciendo

anticipaciones, que pueden ser léxico-semánticas, es decir, anticipan algún significado relacionado con el tema; o sintácticas donde se anticipa alguna palabra o una categoría sintáctica como un verbo, sustantivo, etc. Las anticipaciones serán más pertinentes mientras más información tenga el lector sobre los conceptos relativos a los temas, al vocabulario y a la estructura del lenguaje del texto que lee.

CONFIRMACIÓN Y AUTOCORRECCIÓN: que hace de las predicciones y anticipaciones sean generalmente acertadas y coincidan con lo que aparece realmente en el texto, es decir, el lector las confirma al leer. Sin embargo, hay ocasiones en que la lectura muestra que la predicción o anticipación fue incorrecta, entonces el lector la rectifica o corrige.

INFERENCIA: consideradas como la posibilidad de derivar o deducir información que no aparece explícitamente en el texto. Consiste también en unir o relacionar ideas expresadas en los párrafos y evaluar lo leído. Otras formas de inferencia cumplen las funciones de dar sentido adecuado a las palabras y frases ambiguas (que tienen más de un significado) y de contar con un marco amplio para la interpretación.

MONITOREO: También conocida como metacomprensión, consiste en evaluar la propia comprensión que se va alcanzando durante la lectura, lo que conduce a detenerse y volver a leer o a continuar

encontrado las relaciones de ideas necesarias para la creación de significados.

Partiendo de tantas aseveraciones planteadas en los párrafos precedentes es importante que cuando se lee cualquier tipo de texto, se cree que se ha comprendido porque se tiende a repetir lo que ahí dice. Leer no es decodificar, no es repetir lo que está escrito, sino interpretar y darle un significado al texto a partir de los conocimientos previos. El acto de leer tiene como propósito desarrollar en el individuo la comprensión desde una perspectiva interactiva. Solé (1991) asume la lectura como:

Un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito; en esta comprensión intervienen tanto el lector, su forma, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente manejar con soltura las habilidades de decodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas, necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporte el texto y en nuestro propio conocimiento (p.18).

De acuerdo con la autora mencionada, se espera que el lector construya significados y active los esquemas de conocimiento con el propósito de elaborar más de una interpretación o significado en todo aquello que se lee en el texto.

En función de lo anteriormente expuesto, se considera importante que en la escuela, los educadores en su rol de innovadores y promotores de la lectoescritura puedan

presentar a los estudiantes desafíos para la lectura. En este sentido, el área de Lenguaje, se debe enfocar por un lado, en desarrollar habilidades cognitivas para leer, comprender, analizar y discernir textos de diversos tipos, valorándolos como fuente de disfrute, conocimiento e información y, por otro, en la aplicación de elementos lingüísticos. A tal efecto debo enfatizar en dos modalidades de lectura que se consideran propicia para generalizar el proceso de manera significativa como lo son la inferencia y la predicción.

La inferencia como estrategia de lectura vendría a significar la habilidad considerada como una estrategia fundamental en la comprensión de textos. Goodman (1996) y Smith (1997) sostienen que en el proceso de lectura el lector reconstruye el significado del texto a partir de los datos que encuentra en el mismo y de la información previa que posee, de su experiencia. Al respecto, cuando se infiere información de un texto, se lleva a cabo un proceso constructivo: el lector expande el conocimiento mediante la proposición de hipótesis acerca del significado del texto, en un esfuerzo para lograr su comprensión.

La elaboración de inferencias facilita la comprensión de información presentada en un texto y que este proceso constituye una parte integrada de la integración y el recuerdo de información contenida en el texto. Igualmente, se ha establecido como aspecto importante

de este proceso que las inferencias no sólo sirven para establecer relaciones entre los diferentes elementos de un texto, sino que son fundamentales y útiles para integrar la información del texto con el conocimiento previo.

Por su parte, la predicción como estrategia se inicia con Solé (1991), quien señala que la lectura puede considerarse como un constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación.

Así, afirma que la predicción consiste en establecer “hipótesis ajustadas y razonables sobre lo que va a encontrarse en el texto, apoyándose para ello en la interpretación que se va construyendo sobre lo que ya se leyó y sobre el bagaje de conocimientos y experiencias del lector” (p.120).

Uno de los aspectos que juega un papel importante son los conocimientos y las experiencias previas, sobre lo cual se va a predecir. Al respecto, Solé (Ob. cit) señala que “en el establecimiento de las predicciones, desempeña un papel importante los conocimientos previos del lector y sus objetivos de lectura” (p.27). Por otra parte, la mencionada autora afirma que “cuando el proceso de predicción no se realiza, la lectura es muy ineficaz, primero, porque no se comprende y, segundo, porque no se sabe que no se comprende” (p.25).

Si se entiende la lectura como un proceso activo mediante el cual el lector procesa el texto, a partir de la

relación interactiva que se establece entre los esquemas cognitivos del lector y la información que el texto proporciona, es claro que la construcción del significado sólo es posible si el lector pone en juego todo su conocimiento previo almacenado en la memoria. Esto quiere decir que el significado por construir no está explícito en el texto, este lo construye gracias a la activación de sus esquemas de conocimiento apropiados.

Aparte del abordaje realizado acerca de la lectura habría que hacer referencia a la escritura definida como la actividad intelectual –para muchos “herramienta”– que más avances permite en el proceso de aprendizaje. En realidad, el aprendizaje poco progresa sin la escritura. El acto de escribir es una habilidad cognitiva que está “vinculada con la capacidad para desarrollar un pensamiento abstracto, objetico, lógico y racional” (Cassany, 2009, p. 33), que se requiere en la constante tarea de aprender.

La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica. Estas herramientas son medios de actividad interna que introducidas en una función psicológica, como el pensamiento por ejemplo, la transforman cualitativamente. Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua Escitia modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los seres humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el

pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento (Valery, 2000, p. 40).

La escritura es un proceso cognitivo que implica la posibilidad de descubrir y aclarar lo que se quiere comunicar. Y más allá de un medio de transmisión, la escritura esconde un potencial epistémico que se revela a quien se aventura. Porque las buenas ideas surgen gradualmente. Es decir, trasiegan un camino de varias reescrituras hasta que maduran. De ahí que la composición escrita sea esencial en la construcción de conocimiento y en el desempeño académico. Esto, porque la escritura apoya el razonamiento:

La escritura es adecuada para aprender a razonar por varios motivos. Por un lado, exponer una idea implica primero hacerla tuya. Por otro lado, la escritura es exigente y obliga a los alumnos a buscar la palabra adecuada, a no dejar agujeros en las líneas de razonamiento, a buscar ejemplos apropiados (Miró, 2011, p. 2).

Por eso, la escritura es instrumento de aprendizaje. "Es la herramienta privilegiada, inigualable, para organizar nuestros conocimientos y conceptuarlos mejor" (BoysonBardies, 2007, p. 196). Escribir es el apoyo del pensamiento. Ayuda a ordenar y consolidar conocimiento y a razonar más críticamente. Esto, porque:

(...) la composición de un texto implica la ejecución de una serie de operaciones que

permiten pasar de un estado de conocimiento a otro. Así, en el espacio del contenido, alrededor del tópico de la composición, el escrito determina su saber, la información previa y sus creencias al respecto y decide, entonces, lo que aún necesita investigar sobre el asunto para cumplir con los requisitos establecidos (Arciniegas y López, 2012, p. 17).

En el acto de escribir, se descubren “los puntos débiles que deben reforzarse, puntos fuertes que hay que explotar. El trabajo que vayas haciendo y el conocimiento que saques de él dará más fuerza a tu escritura, hará tus frases más precisas, tus razonamientos serán más potentes, mejorará su estructura” (Miró, 2011, p. 11). Porque probado está que la escritura es “un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema” (Cassany, 1993, p. 32).

En la práctica de la composición escrita, surgen preguntas que no se habían contemplado respecto a un tema. Y como el proceso de la escritura es un clarificador de los pensamientos, en él podrían hallarse respuestas inesperadas. Es decir, se adquiere conocimiento. “Escribir es una estrategia para fortalecer el conocimiento disciplinar, científico, cultural y personal, puesto que es un instrumento de explicación, aprendizaje y cambio” (Sánchez, 2011, p. 27).

Escribir es preguntarse; es reflexionar sobre el propio saber, ya que “Se escribe con toda la experiencia acumulada” (Creme y Lea, 200, p. 17). La redacción ayuda a ordenar los conceptos, puesto que en la ejecución cognitiva del acto de redactar, ocurre el momento-lugar en el que se consolidan o toman forma las ideas. “Escribir es, sobre todo, una manera de aprender” (Creme y Lea, 2000, p. 22).

No se puede abordar las estrategias con respecto a la lectura sin dejar de lado lo referido al tipo de estrategias para mejorar la escritura entre las que se podrían destacar: Prestad especial atención en todas las áreas a los objetivos de expresión lingüística (ortografía, expresión, orden lógico) de razonamiento lógico (reflexión, resolución, etc.) y a los hábitos de trabajo y de realización y presentación de tareas. Mantener un contacto permanente con el alumno y sus producciones escritas para lo cual se debe evitar una práctica inicial sin supervisión. Proporcionar corrección inmediata de los errores para lo cual se requiere implicar al alumno en el análisis de sus errores y trabajar diariamente las palabras de uso frecuente en las que más errores se suelen cometer.

Otra de las estrategias a considerar es evitar actividades poco valiosas como son la copia reiterada de las mismas palabras o frases. No es necesario que copie las faltas más de dos o tres veces. Si le hacemos copiar más veces lo que podemos conseguir es el efecto contrario es decir que se

reduzca su atención y vuelva a cometer el mismo error. Observar el proceso de ejecución: dónde están los déficits. Sentarse con el niño e ir preguntándole que va a escribir y darle pautas para la composición y considerar otros profesionales del equipo educativo: aportar datos y observaciones que le conduzcan a fomentar una actitud positiva respecto a la correcta formación de las letras, subrayando la importancia de que la escritura es para comunicarnos, de ahí la importancia de conseguir una letra legible.

Partiendo de las estrategias abordadas anteriormente como proceso para la enseñanza-aprendizaje, a través de la escritura se pretende desarrollar las destrezas comunicativas adecuadas, para un mejor aprovechamiento del quehacer académico-científico. Por tanto, la escritura es un instrumento necesario en todas las disciplinas. Es un camino para adentrarse en la comprensión disciplinar y evaluar los alcances o límites conceptuales sobre un tema en particular. En general, junto a la lectura, la escritura es condición primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje:

La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que

temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana (Cisneros y Vega, 2011, p. 23).

Pensada como instrumento, la escritura es una construcción humana. Es un instrumento inventado en los orígenes humanos. Hoy, constituye un instrumento cultural que continúa evolucionando. O instrumento tecnológico, de acuerdo con Ong (1994) quien dice que "la escritura es la invención tecnológica humana más trascendental" (p. 86), que permite desarrollo material y psicológico. Por eso, el uso de este recurso no sólo ha "impulsado y moldeado la actividad intelectual, sino que puede enriquecer la psique humana, desarrollar el espíritu humano, intensificar su vida interior. La escritura es una tecnología interiorizada" (p. 86). Y no sólo tiene un impacto individual, puesto que la práctica de la escritura "soportada en diversos medios y técnicas, tiene un carácter procesual y tiene efectos sobre las poblaciones" (Rojas y Jiménez, 2012, p. 20).

Las razones que impulsan la escritura, son múltiples. Van de lo intelectual, social, cultural a lo estético y lo moral. Esto, precisamente "por los indiscutibles beneficios que se derivan: solaz o placer estético, instrucción, trabajo, aprendizaje, medio para ordenar o clarificar ideas, mnemotecnica y aún algún tipo de terapia" (Niño, 2006, p. 181).

El uso de la escritura como instrumento de enseñanza aprendizaje, sin embargo, implicaría que el profesor asuma

el reto no sólo de formar en la disciplina respectiva, sino también ayudar a “desarrollar en sus estudiantes actitudes y competencias que le permitan comprender y problematizar los contenidos propios de su campo disciplinario” (Arciniegas y López, 2012. p. 9). De esta forma, la práctica de la escritura contribuiría a que los estudiantes asuman la responsabilidad de su crecimiento en el aprendizaje, a partir del reconocimiento de la escritura como el instrumento clave del proceso.

Por eso, Castronovo y Mancovsky (2010) afirman que los docentes no son ajenos a la tarea de fortalecer la habilidad de la escritura en los estudiantes.

Argumentan que “la lectura y la escritura son competencias que necesitan desplegar los estudiantes para el logro de sus aprendizajes académicos y es una tarea propia del docente ayudarlos a que lo logren” (p. 819).

Y qué mejor escenario que el aula, para que el docente adicione el valor agregado de incentivar la expresión escrita entre los estudiantes. De hecho, con ello se aportan grandes ideas para la adquisición del aprendizaje, porque la escritura en el aula se hace sobre contextos significativos, sobre situaciones. Esto implica un proceso cognitivo que obliga al estudiante a organizar y a pensar – y repensar– sus ideas hasta llevarlas a una composición escrita.

La escritura disciplinar ejercitada en el aula, entonces, es la oportunidad para que el estudiante construya o afiance conocimiento con apoyo del profesor. La escritura en el aula permite que interactúen docente y estudiante para “negociar” la certeza de frases o la coherencia de un párrafo; o defender o criticar un concepto en una situación determinada. Este encuentro, que tiene en medio a la escritura, necesariamente contribuye a madurar conocimiento y fortalece la comprensión sobre los contenidos.

Este capítulo donde se presenta todo un legado completo de las estrategias para el abordaje de la lectoescritura se hace imperativo que en la medida que el alumno puede atender, entender y autorregular su aprendizaje, su motivación aumenta y la percepción de sí mismo se vuelve más positiva. La consecuencia de la aplicación de un buen procedimiento estratégico va a conllevar, finalmente, un cambio en lo emocional, lo que redundará en beneficio de una mayor predisposición.

Esta idea trasladada al problema de segmentación, como una de las dificultades del alumno con relación al proceso de la lectoescritura, ha de significar que cuando el niño escribe continuamente las palabras sin dejar los espacios en blanco adecuados; se debe considerar como un asunto que será de suma importancia combatir ya que no le permitirá comunicar sus ideas de una manera precisa y eficaz; por tanto, si se trata de combatir esta deficiencia,

se instrumentó una alternativa denominada “Caminito a la segmentación”. La cual está estructurada por diversas actividades y tareas que se habrán de aplicar al grupo de niños que presentaban el problema en cuestión pretendiendo lograr los siguientes objetivos:

- Desarrollar la capacidad de observación y comparación de lo que se escribe con lo que debe ser la escritura.
- Estimular la capacidad de auto-corrección de lo que se escribe a partir de la corrección de otros escritos.
- Estimular la participación oral de auto-correcciones como medio de compartir conocimientos de la escritura.

Para combatir estos problemas, algunas actividades de apoyo serán las siguientes: la inclusión de juego y el aspecto lúdico en la enseñanza; para lo cual se deben manipular diversos objetos; utilizar el dictado de palabras y de frases con la intervención directa del maestro y con indicaciones sonoras; elaborar pensamientos para que luego intente escribirlos; observar y recrear situaciones dibujadas con la finalidad de que interprete, piense y luego, escriba. Para el desarrollo de las actividades se contempla utilizar, al menos, los siguientes materiales: libro del maestro, hojas blancas, cartulinas, marcadores, lápices, colores, objetos de colores, juguetes, recortes alusivos a diversos temas, etc.

Cabe destacar que para hablar de segmentación, de pensamiento, de escritura y de lectura nos ubica en el plano de la lectoescritura y del significado que tiene para el niño aprender a expresarse correctamente a través de sus escritos. De hecho, la práctica de separar palabras es de gran antigüedad y puede remontarse al menos hasta las escrituras cuneiformes. El espacio entre palabras es una cuestión vinculada al concepto de legibilidad. Fue entonces, en el horizonte de la legibilidad, cuando irrumpieron las motivaciones para insertar la separación con un blanco en los escritos.

En el niño también se presenta de manera progresiva y sistemática este problema, especialmente cuando no escucha correctamente lo que va a escribir, suelen presentarse retrasos en su dominio de escritura y presentar el problema de legibilidad debido a la ausencia de segmentación y no hay congruencia entre lo que escriben y lo que piensan. Este problema se puede traducir como falta de orden y convenciones de la escritura en el pensamiento del niño. Este asunto es de alta prioridad: para que el niño mejore sustantivamente sus problemas de segmentación, requiere que el maestro: le dicte despacio y con las pausas correctas indicadas por los signos de puntuación, que el dictado sea claro y firme y que sea a la velocidad precisa para que éste logre reflexionar sobre lo que escribe y distinguir las características de lo que escribe, pero cómo lograr esto.

Por eso con el afán de que el infante desarrolle esquemas, procesos y habilidades que le permitieran distinguir, comparar, reflexionar y auto corregir, se requiere asirse del espíritu pedagógico del constructivismo, donde se destaca que el niño construye su peculiar modo de pensar, de conocer, de modo activo como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la exploración ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno. Esto significa que el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno y cómo esos cambios implican la utilización de esquemas y estructuras de conocimiento diferentes de las que se utilizaban hasta ese momento dándole significado y sentido a lo que aprende el infante y que aplicada al aprendizaje de contenidos escolares, estos deben ser el resultado de un proceso de construcción a nivel social e individual y donde el maestro debe orientar y guiar a los alumnos para que se acerquen de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Otro aspecto a considerar es la asimilación, donde el sujeto interpreta la información proveniente del medio en función de sus esquemas o estructuras conceptuales disponibles. Acomodación: el sujeto adapta conceptos e ideas recíprocamente a las características vagas, pero

reales, del medio. Piaget supone entonces una modificación de: los esquemas previos en función de la nueva información y la interpretación de datos anteriores en función de esquemas recién contruidos; así, asimilación y acomodación se implican mutuamente. El progreso de las estructuras cognitivas se basa en una tendencia a un equilibrio entre ambos procesos.

Cabe destacar que asimilación y acomodación están en permanente conflicto buscando el equilibrio. El proceso de equilibración es una propiedad intrínseca y constitutiva de la vida mental y orgánica en general: todos los seres vivos tienden al equilibrio con su medio. La equilibración es el motor del desarrollo. Es decir que cuando el niño percibe y construye nuevas asimilaciones, trata de acomodarlas dentro de las estructuras cognitivas de que dispone.

En sus etapas iniciales, el niño no llega a comprender las relaciones entre la oralidad, la escritura, es lo que caracteriza la llamada hipótesis pre-silábica. Un gran descubrimiento ocurre cuando el niño pasa a relacionar las características sonoras de la palabra hablada con las posibilidades de representación gráfica, conocimiento que parece tornarse posible en la medida que en términos de conocimiento fonológico, el niño alcance el nivel de la sílaba. En la secuencia evolutiva, la atención se vuelca para los componentes sonoros de las palabras, más específicamente para los elementos intra-silábicos y para los fonemas propiamente dichos, marcando las llamadas

fases silábico - alfabética y alfabética. Sin embargo, llegar a la hipótesis alfabética no significa haber cerrado el ciclo de aprendizaje, pero si haber alcanzado una nueva etapa con desafíos de otro orden que implican el convencionalismo de la escritura, o sea, la adquisición del sistema ortográfico.

Si avanzamos un poco más en dirección de las características que el niño debe dominar a partir de la fase alfabética, se puede verificar, que la noción de mayor complejidad se refiere a las correspondencias múltiples, o sea, comprender las relaciones variables entre letras y sonidos. Seguidamente vienen las dificultades en términos de diferenciar criterios fonéticos, o sea, de escritura apoyada en la oralidad y de criterios ortográficos. Otro aspecto con alto grado de complejidad se encuentra en las relaciones entre letras y sonidos, principalmente en la representación de sílabas cuya composición no se relaciona con el patrón consonante – vocal. En el otro extremo de una escala de complejidad se encuentra la discriminación del trazado de las letras y la posición de las mismas en el espacio gráfico como los aspectos de mejor y más rápida comprensión, lo que refuerza la hipótesis de que los elementos esenciales para el dominio de la escritura son de carácter lingüístico y no es simplemente perceptual.

Por eso en cualquier nivel educativo es preciso tener en cuenta lo que el alumno ya sabe sobre lo que vamos a

enseñarle, puesto que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo. Con mucha frecuencia, los profesores estructuramos los contenidos de la enseñanza teniendo en cuenta exclusivamente el punto de vista de la disciplina, por lo que unos temas o cuestiones preceden a otros como si todos ellos tuvieran la misma dificultad para el alumno. Sin embargo, la utilización de esquemas hace que no nos representemos la realidad de manera objetiva, sino según los esquemas que poseemos. Por tanto, la organización y secuenciación de contenidos docentes debe tener en cuenta los conocimientos previos del alumno, lo cual no excluye a la escritura.

Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta. Por ejemplo, esto puede aplicarse a las situaciones de errores de escritura debe partirse del error de infante, pero para que comprenda y corrija, lo cual está planteado en los objetivos de la alternativa y en las actividades que plantea como diferenciar escritos propios de otros, comparar grafías y segmentación, realizar auto-correcciones y explicar cómo deberían de escribirse enunciados y textos pequeños. El papel del educador consistirá en lograr que

el niño y la niña aprendan y logren su desarrollo integral. Por ello, facilita la realización de actividades por medio de experiencias significativas, vinculadas con las necesidades, intereses y potencialidades de los mismos.

Por último el papel del alumno será el de construir su propio conocimiento. Es decir que sea creador, imaginativo y transformador de sus errores escritos. Por eso su papel en la alternativa es tener habilidad en la lectoescritura para que puedan desarrollar sus capacidades de la expresión oral y de la lectura y se forme como crítico de lo que lee y escribe. Para ello debe poner toda su concentración y esfuerzo en la auto- corrección, discriminación y relación de unidades sonoras y gráficas en lo que lee y escribe. Para tal efecto deberá desarrollar actividades en los que la visualización y la discriminación, se acompañen del análisis, de la confrontación y del trabajo en equipo para la superación de problemas de segmentación en la escritura. Igualmente tendrá el papel de inventar textos, juegos y enunciados que se relacionen con su entorno de tal manera que lo que escriba y lea sea familiar, agradable y significativo.

REFERENCIAS

- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge: M A.MIT Press.
- Almaraz, M. (2002). *Habla infantil en el campo y en la ciudad*. Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- Arciniegas, E. y López, E. (2012). *La escritura en el aula universitaria. Estrategias para su regulación*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Barlón R., Ch. (1994). *Combinatoria semántica: Relaciones semánticas, gramática y léxico*. Buenos Aires: Paidós.
- Baumann, J. F. (1990). *La comprensión lectora: como trabajar la idea principal aula*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Boyson-Bardies, B. (2007). *¿Qué es el lenguaje?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (1972). *Hacia una teoría de la instrucción*. Cuba, Ediciones Revolucionarias.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial.
- Bruner, J. (1991). *Acts of meaning*. Cambridge, Harvard University Press.
- Campos, R (2003). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Recuperado de:
www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf
- Cassany, D. (1993). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. España: Paidós.

- Castro, C. (2005). Psicología educativa. Fundamentación epistemológica, estructura y método. México: Trillas
- Castronovo, A. y Mancovsky, V. (2010). La lectura y la escritura como procesos centrales de los aprendizajes disciplinares: la inclusión y la pertenencia a una comunidad de lectura específica. En A. Vásquez, M. C. Novo, I. Jakob y L. Peliiza (Comps.). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar* (pp. 819-828). Argentina: Unirío.
- Chomsky, N. (1974). "Estructura profunda, estructura superficial e interpretación semántica". En V. Sánchez de Zabala (compilador), *Semántica y sintaxis en la gramática transformacional*. Madrid, Alianza Editorial.
- Chomsky, N. (1989). *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid, Alianza Editorial.
- Chomsky, N (2002). (2001). *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona, Ariel.
- Cisneros, M. y Vega, V. (2011). *En busca de la calidad educativa a partir de procesos de lectura y escritura*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Cohen, S. (2005). *Alta gerencia una nueva dimensión*. Caracas, Venezuela: Biocera.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- Coll, C. (1990). Sentido y significado del aprendizaje escolar, *Infancia y aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, E. (1999). *El Constructivismo en el aula*. Octava edición. España: Editorial Grao.
- Collins, A. & Smith, E. E. (1980). *Teaching the process of reading comprehension*.
- Constanzo, E. (2009). *Una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la*

- integración de destrezas. Tesis Doctoral. Granada. Universidad de Granada.
- Cremer, P. y Lea M. (2000). Escribir en la Universidad. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Cuetos, F. (2011). Neurociencia del lenguaje. Bases neurológicas e implicaciones clínicas. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Cuetos, F., Rodríguez, B. y Ruano, E. (1996). PROLEC. Procesos Lectores. Madrid: TEA.
- Davis, K. y Newstrom J. (2003). Comportamiento humano en el trabajo. Editorial McGraw-Hill Interamericana México.
- Decroly, O. (1986). El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz. España: Editorial Morata.
- Díaz Barriga, F. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, B. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Downing, J. et al. (2001), Radical media: Rebellious communication and social movements, Londres, Sage Publications.
- Edfeldt, A. (1977). Reversal test. Valladolid: Miñón. Ediciones.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido, en el desarrollo de la comprensión en el aula. Editorial Paidós. Barcelona.
- Escobar, F. (2003) Articulación Curricular del Preescolar al 1er grado de Educación Básica. Trabajo de Maestría mención Publicación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Barquisimeto.
- Ferreiro, E y Gómez, M (2002). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI Editores.

- Ferreiro, E. y Gómez, A. (2002). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Editorial Siglo XX.
- Filho, L. (1970). Test ABC. Buenos Aires: Kapelusz.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). The dynamics of composing: Making plans and juggling restraints. In L. Greg & E. R. Steinberg (Eds.) Cognitive processes in writing (Chapter 2, pp. 21-33). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Fundación CUSTER (2010). Estrategias para desarrollar la Conciencia Fonológica. Lima.
- Galera, F. y Ruíz, M. M. (2004). El inicio del aprendizaje de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades lingüísticas orales en la educación infantil. En I. González Gallego (Ed), Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas (pp.161-178). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Gallego, C. (2006). Los prerrequisitos lectores. Congreso Internacional de lectoescritura. Morelia (México).
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garton, A. & C. Pratt. (1991). Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Buenos Aires: Paidós, pp. 11-120.
- Goodman, K. (1996). La Lectura, la Escritura y los Textos Escritos. Una Perspectiva Transaccional Sociopsicolingüística en Textos en Contextos N° 2. Los Procesos de Lectura y Escritura. Buenos Aires: Lectura y Vida. (P. 43-57).
- Goody, E. N. (1977). Towards a theory of questions (conferencia Malinowski), en E.N. Goody, ed., Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction, Cambridge.
- Gortari, S. (2002). Hacia una comunicación administrativa integral. México: Trillas.

- Greimas, J. (1982). *Semántica Estructural*. Editorial Gredos Madrid.
- Habermas, J. 2003. "Acción comunicativa y razón sin trascendencia". Paidós, Barcelona.
- Hernández, F. (1984). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid, Siglo XXI.
- Inizan, A. (1976). *Cuándo enseñar a leer*. Madrid: Pablo del Río.
- Instituto Nacional Monterrico (2010). *Conciencia Fonológica*. Lima.
- Karmiloff, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, Mit Press.
- Kiyamazarslan, V. (1997). A discussion of language acquisition theories. En dirección electrónica: <http://www.startkabel.nl>
- Koriat, A., Greenberg, S. N. & Kreiner, H. (2002). The Extraction of Structure during Reading: Evidence from Reading Prosody. *Memory and Cognition*, 30 (2), pp. 270- 280
- Lara, J. (2002). "¡Está cañón hablar correctamente!" Trabajo final de investigación para el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica. Secretaría de Educación Pública.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de procesos en la producción de textos escritos. *Revista Signos*. 51-52, 217-230. Documento en Línea. Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid>.
- Martínez, M. (2003). Transdisciplinaridad, un enfoque para la complejidad del mundo, En: *Revista Visión docente conciencia*, No. 1 Julio. Disponible en: <http://www.concienciactiva.org>

- Maturana, H. & Varela F. (2003). El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocimiento. Madrid: Debate.
- Maturana, H. (2002). La Biología del Conocimiento. Fundamentos biológicos de la realidad. Barcelona. España.
- Mayer, R.E. (2002). Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento. Madrid: Pearson.
- Mesrahi, T. y Sedighi, M. (2013). Development of visual-motor perception in pupils with expressive writing disorder and pupils without expressive writing disorder: a comparative statistical analysis. Medical journal of the Islamic Republic of Iran, 27(3), 119.
- Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. Lima. 2da. edición. Biblioteca Nacional del Perú.
- Miró, J. (2011). Aprendizaje a través de la escritura. Recuperado de:
<http://bioinfo.uib.es/~joemiro/LibArtic/aatdleT.pdf>
- Moreira, Y. (2012). La iniciación de la lectoescritura en educación infantil como mejora de las habilidades orales. Tesis doctoral. Universidad Internacional de la Rioja.
- Morín, E. (1999) Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas? Buenos Aires: Ediciones universidad del Salvador.
- Morken, F. & Helland, T. (2013). Writing in Dyslexia: Product and Process. Dyslexia. DOI: 10.1002/ dys.1455
- Mulligan, S. (2006). Terapia Ocupacional en Pediatría. Madrid: Editorial Panamericana.
- Niño, V. M. (2006). Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso. Bogotá: Ecoe Ediciones
- Nisbet, J. y Shucksmick, J. (1987). Estrategia de Aprendizaje. Editorial Antillana Madrid

- Núñez, M.P. y Santamaría, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 18, 72-92.
- Omende, N. (2003). Detección e intervención de dificultades en lectura y escritura de un grupo de escolares del centro de atención La Esperanza. En Carapita. Tesis de grado. Universidad Nacional Abierta.
- Ong, W. J. (1994). Oralidad y escritura. Tecnología de las palabras. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Orlansky, M. y Bonvillian, J. (1985). Sign language acquisition: language development in children of deaf parents and implications for other populations. New York, Merrill & Palmer.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension monitoring activities. En *cognition and instruction*.
- Pellicer, A. (2004). Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México: Editorial SM.
- Pérez, M.D. y González, M.J. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24, 2-15.
- Piaget, J. (1986) La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. Editorial Revolucionaria. La Habana.
- Piaget, J. (1965). El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño. Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, J. (1968). La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires, Proteo.
- Plascencia, M. (2002). Análisis de la performance lingüística oral en niños de 4 años. Trabajo final de investigación para

el curso sobre Psicolingüística Evolutiva, Carrera de Psicología, Centro Universitario de Los Altos.

Quinteros, G. (2004). El uso y función de las letras en el período prealfabético. México, Serie Die-Tesis.

Ramos, J. y Cuetos, F. (1999). PROLEC: Evaluación de los procesos lectores en alumno del tercer ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria. Madrid: TEA Ediciones.

Rieber, R. y Voyat G. (1983). Dialogues on the psychology of language and thought: conversations with Noam Chomsky, Charles Osgood, Jean Piaget, Ulric Neisser and Marcel Kinsbourne. Nueva York, Plenum Press.

Rodero, E. M. A. (2012). Características de la integración visomotora y los patrones motores de los niños matriculados en primero de primaria en dos colegios de la ciudad de barranquilla, 2008. Biociencias, 6(01).

Rogoff, B. (1989). The joint socialization of development by young children, en Lewis M, y Feinman, S. (eds). Social Influences and Behaviour, New York: Plenum.

Rojas, G. y Jiménez, H. (diciembre, 2012). La educación superior desde la lectura y la escritura. Amaz. Inves. 3(1), 19-35.
Recuperado de:
https://www.google.com.co/?gws_rd=cr&ei=_glTUylGZPE9gSs6lHABw#q=Los+estudios+sobre+escritura+en+la+universidad%3A+Rese%C3%B1a+para+una+l%C3%ADnea+de+investigaci%C3%B3n+incipiente.

Roth, F.P., Speece, D. L., y Cooper, D.H. (2009). A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading. Journal of Educational Research, 95, 259272.

Rueda, M. (1996). La lectura. Adquisición, dificultades e intervención. Salamanca: Amarú.

Ruíz, E., (2007). Reflexiones sobre el enfoque interdisciplinar y su proyección práctica en la formación del profesorado. En

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2 (1), 270-275.

Sánchez, A. (2011). Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos. Medellín: Fundación Universitaria Católica del Norte.

Skinner, Burrhus (1981). Conducta verbal. México, Trillas.

Smith, E (1990). Para darle sentido a la lectura. Madrid: Aprendizaje Visor

Smith, F (1997). Para darle sentido a la lectura. Editorial Aprende. Madrid

Solé. I. (1991). Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona.

Tarride, R. (2004). Educación especial. Barcelona: Pearson.

Toro, J. y Cervera, M. (1995). TALE: Test de Análisis de Lectoescritura. (4 Ed.). Madrid: Visor Distribuciones.

Tribble, C (2006) Writing. Hong Kong. Oxford University Press. Inglaterra.

Troncoso, M. y Cerro S. (1997). Fundamentos y resultados de un método de lectura para alumnos con síndrome de Down. "En Flóre T., Troncoso y Dierssen (Síndrome de Down. Biología, Desarrollo y Educación. Barcelona),

Ugas, H. (2006). Un Enfoque Holístico para la formación de un docente investigador. Investigación y postgrado, Vol. 15, Nº 2, 9-20.

Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vigostky. Revista Educere, 3(9), 38-43. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630908>

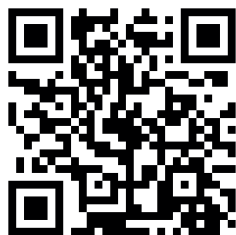
Vallés, A. (1996): Guía de actividades de recuperación y apoyo educativo. España: Editorial Getafe.

Valls E. (1990). Ensenyanca i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida al'Area de la Historia. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

- Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México: Editorial Crítica, Grupo editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1977). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires, La Pléyade.
- Vygotsky, L. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.
- Vygotsky, L. (1984). Infancia y aprendizaje. Madrid, Akal.
- Weil, M. J. y Amundson, S. J. C. (1994). Relationship between visuomotor and handwriting skills of children in kindergarten. American Journal of Occupational Therapy, 48(11), 982-988.
- Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. Journal of child psychology and psychiatry, 17, 89-100.
- Young, A. y Bowers, P. (1995). Individual difference and text difficulty determinants of reading fluency and expressiveness. Journal of Experimental Child Psychology 60: 428-454.

Descubre tu próxima lectura

Si quieres formar parte de nuestra comunidad,
regístrate en <https://www.grupocompas.org/suscribirse>
y recibirás recomendaciones y capacitación

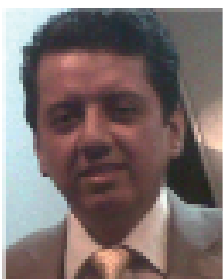


@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com



Carmita Ramírez Calixto

Profesional con experiencia en docencia en bachillerato y superior, entre los títulos obtenidos: Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior, Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Segunda Enseñanza con especialización en Psicopedagogía. Tiene una especialidad en Gerencia en Educación Superior y dos diplomados, uno en Docencia y Evaluación en la Educación Superior y el otro en Diseño Curricular por Competencias. Actualmente cursando un doctorado en Psicología Educativa Universidad Iberoamericana en México. Ha brindado capacitación a docentes de escuelas y Colegios de Guayaquil y Cantones aledaños. En el área de gestión ha sido directora de proyecto de investigación, y rectora de instituciones de nivel medio y superior.. Laboro en la Universidad de Guayaquil como docente del área educativa y la investigación. Especial orientación al logro y cumplimiento de objetivos.



Heriberto Luna Álvarez

Heriberto Enrique Luna Álvarez, nacido en Guayaquil-Ecuador el 13 de diciembre de 1969, se graduó en Ingeniería Electrónica en la ESPOL, Psicología Clínica en la Universidad de Guayaquil, Master en Gerencia en Servicios de Salud en la Universidad Técnica de Babahoyo, y Doctor en Ciencias Pedagógicas de la Universidad de Cienfuegos (Cuba). Actualmente, está iniciando sus estudios de postdoctorado en la Universidad Fermín Toro de Venezuela. Ha sido docente de diferentes asignaturas y carreras en la Universidad de Guayaquil, Universidad Metropolitana, Universidad Tecnológica Empresarial de Guayaquil, Instituto Tecnológico Bolivariano, Instituto Superior Tecnológico Simón Bolívar. Actualmente, se desempeña como docente-investigador de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Babahoyo. Autor de varios artículos científicos y miembro de múltiples tribunales de titulación, se le ha otorgado dos Doctorados Honoris Causa, uno de la Universidad de Aragua (Venezuela) y otro de la Universidad Grendal (Estados Unidos) por su contribución académica y científica.



Mary Arteaga Rolando

Profesional dedicada a la docencia con experiencia en todos los niveles de educación, con títulos que respaldan su trabajo: Maestría en Docencia y Gerencia en Educación Superior, Licenciada en Ciencias de la Educación, Profesora de Segunda Enseñanza y de Educación Primaria. Tiene una especialidad en Gerencia en Educación Superior y dos diplomados, uno en Docencia y Evaluación en la Educación Superior y el otro en Diseño Curricular por Competencias. En la actualidad tiene aprobado el cuarto ciclo del Doctorado en Educación en la Universidad César Vallejo en Piura- Perú. Ha brindado capacitaciones a docentes de escuelas y colegios de instituciones fiscales y municipales, así como de escuelas populares particulares involucrando la tecnología a las clases diarias. En el área de gestión ha sido tutora de proyectos educativos, asesora de vinculación con la colectividad y de prácticas pre-profesionales. Dentro de su carrera profesional se destaca su sentido de organización y compromiso.

compAs
Grupo de capacitación e investigación pedagógica



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com



ISBN: 978-9942-33-175-5



@grupocompas.ec
compasacademico@icloud.com

compas
Grupo de capacitación e investigación pedagógica