

Universidad FASTA

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Psicopedagogía

**Influencia de los métodos de enseñanza de la lectura y escritura en
el proceso de alfabetización inicial**

Monografía

Maria Alejandra Rattigan

Trabajo Final de Graduación para acceder al título de Licenciado en Psicopedagogía.

Mar del Plata, agosto del 2024

Agradecimientos / Dedicatoria

Agradezco a mi familia y amigos por su apoyo constante y el reconocimiento que me han brindado ante cada logro alcanzado.

A toda la comunidad educativa de mi querida escuela, Instituto Rosario de Santa Fe, personas que me han dado la oportunidad de enseñar, aprender y disfrutar con placer de la profesión docente a la que tanto amo y respeto.

Un agradecimiento especial a los Profesores y compañeros de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Fasta, con quienes tuve el placer de concretar esta cuenta pendiente que era para mí ser Psicopedagoga y de formarme profesionalmente en un ámbito de excelencia y respeto. Dentro de ellos muy especialmente a la Lic. Carolina Lanzoni, quien me alentó a iniciar los estudios cuando ingresé a la Facultad.

A mi querida amiga Paula Grippaldi, persona que conocí en las aulas de la Universidad y con quien compartí el gran esfuerzo realizado por llegar a la meta.

Y un agradecimiento más que especial a Javier y mi amada hermana Marcela, pilares incondicionales que siempre confían en mí y me sostienen cuando la duda o los avatares de la vida intentan hacerme flaquear.

Por último, dedico este trabajo a Joaquin A., ese niño que hace más de veinte años me demostró en un aula de primer grado que aprender a leer y escribir es un gran desafío. Y que los procesos que se llevan a cabo para lograrlo son maravillosos. Por él estoy aquí.

Resumen /Abstract

El éxito de los avances de los niños en su proceso de alfabetización inicial resulta crucial para el futuro de sus trayectorias escolares. Los docentes alfabetizadores se encuentran ante el desafío de conocer cómo aprenden a leer y escribir sus estudiantes y tomar decisiones didácticas respecto a las estrategias que se implementarán en el aula para garantizar el aprendizaje en tiempo y forma de todos. Esa búsqueda está atravesada por metodologías de enseñanza sustentadas por diferentes posicionamientos teóricos. A la luz de los debates instalados e investigaciones realizadas, se concluye que los métodos de enseñanza adoptados influyen de forma diferente en los distintos momentos del proceso de adquisición de habilidades necesarias para formar lectores y escritores competentes. Se busca en este trabajo revisar los aportes de las teorías, sus enfoques, los posicionamientos docentes y el paradigma actual de enseñanza, analizando cómo la elección de una metodología promueve aprendizajes o impacta de forma negativa en ellos. Y también concluir en la necesidad de formar docentes alfabetizadores con marcos teóricos y formación profesional sólida que les permita tomar decisiones que atiendan a la diversidad de formas de aprender existentes y utilizar metodologías adecuadas para ello.

Palabras claves: alfabetización inicial – enfoques - habilidades – lenguaje - métodos – paradigmas -

Índice de Contenido

Introducción	6
Capítulo 1. Los caminos hacia la lectura y escritura	8
Procesos cognitivos que están en la base de las habilidades de lectura y escritura..8	
¿Cómo aprendemos a leer?	8
¿Cómo aprendemos a escribir?.....	9
Capítulo 2. Perspectivas teóricas sobre la alfabetización inicial: prácticas relacionadas con diferentes posicionamientos	12
Teorías que subyacen al planteamiento didáctico en alfabetización inicial.....	12
Prácticas relacionadas con distintos posicionamientos teóricos.....	14
Prácticas relacioandas con las perspectiva constructivista psicogenética.....	14
Prácticas relacionadas con aportes de la psicolingüística y ciencias cognitivas..	16
Capítulo 3. Métodos de enseñanza de la lectura: relación con las distintas perspectivas teóricas y las prácticas docentes.....	20
Métodos ascendentes o sintéticos	20
Métodos descendentes o globales.....	21
Modelo equilibrado de alfabetización	21
Métodos y posicionamientos teóricos de los docentes alfabetizadores	22
Capítulo 4. Revisión crítica de los enfoques de enseñanza	23
Críticas a la perspectiva constructivista psicogenética	23
Críticas a los postulados de las ciencias cognitivas	24
Enfoque equilibrado: posicionamiento y críticas	25
Paradigma actual en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires: posicionamiento y críticas	26
Capítulo 5. Fracazos en el desarrollo del proceso de alfabetización y sus causas: problemas de aprendizaje o de enseñanza.....	28
Métodos de enseñanza: su impacto en los niveles de aprendizajes alcanzados30	
Capítulo 6. En busca de un modelo didáctico adecuado a las condiciones áulicas reales.....	33
Conclusión.....	35
Referencias	37

Introducción

La enseñanza de la lectura y escritura en los primeros años de la escuela primaria constituye un desafío importante para los maestros que deben conciliar las prescripciones teóricas con la práctica concreta en el espacio del aula.

Leer, escribir y alfabetizar parecen ser términos con los que rápidamente se podría arribar a un acuerdo sobre sus significados, pero sus sentidos no son siempre transparentes y presentan matices particulares en cada una de sus formas de enunciación. Se inscriben, al mismo tiempo, numerosos debates en torno a la manera de encarar su enseñanza, en los que confrontan perspectivas diferentes en cuanto a sus fundamentos psicológicos, didácticos y socio-culturales. En el centro de estos de los mismos se encuentra la controversia por la eficacia de los métodos de enseñanza, disputa que se viene reavivando en distintos momentos históricos con características particulares.

Esta discusión influye en los procesos de aprendizaje de aquellos niños que, con sus formas de apropiarse de la lectura y escritura, interpelan a los distintos posicionamientos teóricos e ideologías, mostrando que no existe una única receta para todos. Por ello resulta necesario más que debatir analizar cómo, desde los aportes de las ciencias y la didáctica, dar respuestas a los desafíos que en las aulas heterogéneas se les presentan a los docentes.

La alfabetización inicial es un derecho fundamental que debe ser garantizado por el sistema educativo, conforme lo establece la Ley de Educación Nacional Argentina número 26.206. Este proceso no solo implica enseñar a leer y escribir, sino también adaptar las prácticas pedagógicas para responder a las necesidades específicas de todos los estudiantes. Para ello es necesario recorrer los caminos que nos llevan a recordar cómo aprendemos, cómo enseñamos y cuál es el impacto de las decisiones didácticas tomadas.

Este trabajo busca identificar cuáles son los procesos cognitivos que se ponen en juego al momento de aprender a leer y escribir, así como revisar los marcos teóricos de los que se desprenden los métodos de enseñanza que hoy están en debate. En esta búsqueda, se reconocerá cómo la metodología adoptada atraviesa las prácticas didácticas fundadas en posicionamientos enfrentados y cómo influyen los métodos elegidos en las distintas etapas del aprendizaje. Se revisará el paradigma que atraviesa

las prácticas de enseñanza actuales en Argentina, concluyendo en la necesidad de contar con maestros alfabetizadores que dispongan de conocimientos sólidos sobre las habilidades necesarias para formar lectores y escritores competentes y de métodos de enseñanza adecuados para dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes.

Capítulo 1. Los caminos hacia la lectura y escritura

La lectura y escritura son procesos que se llevan a cabo por mecanismos cognitivos distintos y que requieren de un estudio diferenciado. En relación a la lectura, en las últimas décadas se han identificado los prerrequisitos, habilidades y factores facilitadores que convierten a los niños en lectores competentes. Si bien los enfoques y/o teorías existentes destacan su presencia o necesidad en distintos momentos, resulta necesario conocerlos y tenerlos en cuenta para garantizar que se den adecuadamente las condiciones de acceso para el aprendizaje.

Procesos cognitivos que están en la base de las habilidades de lectura y escritura

Se destacan como habilidades predictoras de la lectura el conocimiento fonológico, el alfabético y la velocidad de denominación. Y como facilitadoras, el conocimiento metalingüístico acerca del lenguaje escrito y ciertas habilidades lingüísticas cuya base es el desarrollo del lenguaje oral. Se deben incluir también procesos cognitivos básicos como la atención, percepción y memoria, cuyo adecuado desarrollo permitirá el acceso a la comprensión de lo que se lee.

Con respecto al aprendizaje de la lengua escrita, es necesaria la intervención del desarrollo del lenguaje hablado, por lo que resulta determinante el dominio en las primeras edades de la lengua oral para la facilitación de la apropiación del código escrito. Asimismo, Gutiérrez Fresneda y Díez Mediavilla (2016) afirman que:

Para adquirir el lenguaje escrito en un sistema alfabético como el nuestro, los niños necesitan acceder al conocimiento metalingüístico para lo cual han de saber que nuestro sistema de representación escrito de la lengua se basa en la división de las palabras en sus segmentos fonológicos, además de llegar a tomar conciencia de la estructura fonológica del lenguaje (p.31).

¿Cómo aprendemos a leer?

Cuando se formula este interrogante en el ámbito educativo surge de inmediato el reconocimiento de las etapas de conceptualización que atraviesan los niños durante su alfabetización inicial. A partir de los aportes de distintas investigaciones, y en especial las provenientes de la psicología cognitiva y de las neurociencias, se puede hablar de las condiciones que anteceden a esa formación de conceptos.

En tal sentido Marí-San Millán et. al (2019) expresan que “la habilidad lectora es un proceso complejo integrado por distintas funciones cognitivas mediada por diversas estructuras cerebrales, cuyo objetivo es el acceso al significado” (p.150), existiendo una relación bidireccional entre el conocimiento fonológico y el aprendizaje de la lectura. Cuando el cerebro aprende a leer, las neuronas que procesan imágenes visuales se reciclan para reconocer las letras y conectarse con el área de procesamiento fonológico. Estas nuevas conexiones se establecen al desarrollar conciencia fonológica y aprender las correspondencias sonido-letra (Borzzone y Lacunza, 2017). La posterior automatización de los procesos involucrados en el reconocimiento de palabras facilita la fluidez y precisión lectora y libera los recursos atencionales para asignarlos a la comprensión, es decir, a la elaboración de una representación mental significativa y coherente del texto.

Teniendo en cuenta estos conceptos es que se sostiene que el proceso de adquisición de la lectura es complejo y necesita para su desarrollo de la instrucción específica y del reconocimiento del procesamiento fonológico, la lectura de letras y de pseudopalabras como factores determinantes.

¿Cómo aprendemos a escribir?

Para aprender a escribir los niños deben transitar por diferentes etapas de complejidad creciente, teniendo en cuenta que la escritura no es una habilidad inherente al cerebro humano, por lo cual necesita de su enseñanza formal para ser aprendida y automatizada.

En principio, los alfabetizandos comienzan a iniciarse en el proceso de la escritura cuando logran representar con una letra aquel sonido que han detectado dentro de una palabra. Alcanzar este dominio los obliga a comprender un uso de la lengua caracterizado por convenciones formales, lingüísticas, discursivas y gráficas constituidas a través de la historia y de las prácticas culturales que no se corresponden con el lenguaje oral cotidiano. En tal sentido, el profesor español Daniel Cassany afirma:

Aprender a escribir transforma la mente del sujeto y el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje (como se citó en

Villanueva y Founieles, 2015, p.47).

Es necesario tener en cuenta que estas transformaciones precisan de un tiempo para su consolidación durante el cual los niños van atravesando distintas etapas. Apoyada en la teoría de la adquisición de la escritura de Uta Frith, Rufina Pearson (2020) plantea que, una vez lograda la discriminación entre dibujos y letras se encuentran tres fases de este proceso. La primera es la logográfica, donde los niños pueden escribir ciertas palabras de un modo visual (como una imagen), aunque aún no logren corresponder cada una de las letras escritas con un sonido, por ejemplo, con el nombre propio o con la palabra *mamá*. La segunda fase es la alfabética, donde comienzan a comprender el principio alfabético, por lo tanto, analizan y transfieren sus conocimientos de los fonemas a las letras que lo representan. Y dentro de la misma, Pearson también menciona que algunos autores hacen una división a fin de entender el proceso que transitan:

-Etapa silábica: cuando detectan un fonema por cada sílaba que tenga la palabra. Generalmente, los niños comienzan escribiendo las vocales ya que son las más fáciles de distinguir. Por ejemplo, para la palabra *botella* escriben: *oea*

-Etapa silábico-alfabética: es una transición a la etapa alfabética. Los niños se encuentran en esta etapa cuando dentro de una misma palabra logran representar todos los sonidos en algunas sílabas, pero en otras aún se encuentra en la etapa silábica, es decir, que escriben una sola letra por sílaba (omitiendo otros grafemas). Para la palabra *botella*, escriben: *boca, bota, otea, btea, botea, oeya, boella, oella, btlla, btella* o *botlla*. O cualquiera de estas opciones, pero con la V.

-Etapa alfabética: cuando logran representar todos los fonemas de la palabra a nivel fonológico. No se debe tener en cuenta la ortografía arbitraria. Para *botella*, escriben *botella, votella, boteya* o *voteya* (pp.187-188).

Por último, la tercera fase que se presenta es la ortográfica, la que suele darse primero en la lectura y luego en la escritura atento que, al leer las palabras, se logran almacenar en el patrón ortográfico varias veces, respetando las reglas ortográficas y sus excepciones y sin necesidad de requerir las correspondencias grafema- fonema. “Según el ejemplo utilizado

anteriormente, únicamente se determina que los niños se encuentran en esta fase si logran escribir *botella*” (Pearson, 2020, p 187-188).

Las investigadoras argentinas Emilia Ferreiro y Teberosky elaboraron un modelo de aprendizaje del sistema de escritura que lo describe como una construcción de diferentes hipótesis (presilábica, silábica y alfabética) que los niños van realizando a través de un conflicto cognitivo. La exposición a la escritura dará lugar a que las hipótesis que éstos construyen sobre el sistema de representación vayan cambiando hasta el descubrimiento del principio alfabético. Estos conceptos teóricos llevan implícita una mirada específica sobre el valor y el significado de las producciones y argumentos de los estudiantes los que desde el punto de vista de los adultos alfabetizados pueden constituir errores, pero desde el de los sujetos que aprenden son necesarios para la reinención conceptual de este objeto social, histórico y lingüístico complejo que es la escritura.

Retomando los interrogantes iniciales sobre cómo los niños acceden a la lectura y escritura en el inicio de su escolaridad se encuentran respuestas que están fundamentadas desde distintos estudios, enfoques y teorías. Resulta imprescindible, más allá de todo posicionamiento, seguir hablando de procesos diferentes y de variables que deben estar presentes en ambos para garantizar la optimización de su desarrollo.

Capítulo 2. Perspectivas teóricas sobre la alfabetización inicial: prácticas relacionadas con diferentes posicionamientos

Desde hace varios años, debido a la preocupación por incrementar la calidad educativa, a los avances de los estudios sobre los procesos de lectura y escritura y al análisis de la efectividad de los métodos de enseñanza, se han buscado elaborar programas de enseñanza en los que las intervenciones didácticas tengan fundamentos científicos. Es en esta búsqueda donde los postulados de las distintas teorías se han puesto en debate cuestionando, de un lado y del otro, los enfoques que enmarcan las metodologías de enseñanza desprendidas de las mismas, como así también el impacto de sus resultados en los aprendizajes de los niños.

Teorías que subyacen al planteamiento didáctico en alfabetización inicial

Las investigaciones de base psicogenética desarrolladas a lo largo de más de treinta años respecto de cómo aprenden los niños a leer y a escribir, los aportes de la historia de la cultura escrita, de la sociología de la lectura, de la lingüística y las ciencias cognitivas, alentaron el desarrollo de una didáctica de la lectura y de la escritura fundada en los procesos conceptuales de un sujeto en desarrollo. Así es que se han llegado a formular distintas teorías sobre su aprendizaje como la innatista, maduracionista, conductista, sociocultural, constructivista y psicolingüística.

En líneas generales, la teoría innatista formula que el ser humano nace con predisposición para aprender y la premisa básica que se recibe de este enfoque es que sería posible el aprendizaje precoz de la lectura. Desde la teoría maduracionista se ha postulado que los niños necesitan madurar y desarrollar su conocimiento antes de comenzar el proceso de aprendizaje de la lectura, dependiendo éste del ritmo biológico del individuo. Desde su teoría del desarrollo cognitivo, Jean Piaget describe cuatro estadios en el que los niños van desarrollando habilidades según en la etapa en la que se encuentren, ya sea sensoriomotora, preoperacional, concreta o formal.

La teoría conductista postula que el aprendizaje se alcanza a través de las propias experiencias del individuo, por lo que la adquisición de cualquier tipo de

conducta, en este caso de la lectura, se encuentra influida por las características del medio-ambiente. Frente a la misma nos encontramos en otro extremo a la sociocultural que, desde los aportes de Lev Vigotsky viene a postular que las funciones mentales superiores parten de la vida social y que para comprender al individuo es necesario entender sus relaciones sociales. Por otro lado, el constructivismo sostiene que el proceso de construcción del conocimiento es fundamentalmente interno, individual, y basado en un equilibrio que la influencia del medio sólo puede favorecer o dificultar.

Por último, desde la psicolingüística se considera que la lectura es una actividad compleja y múltiple en donde se hace necesario coordinar una serie de procesos automáticos y no conscientes. Se afirma que existen dos formas de leer: la vía de conversión grafema-fonema y el proceso léxico. La conversión grafema- fonema permite almacenar palabras nuevas en nuestro diccionario mental mientras que la lectura, a partir del proceso léxico, es más rápida porque nos posibilita destinar recursos cognitivos a otras habilidades involucradas en la comprensión de un texto. Al respecto, la Licenciada en letras Virginia Jachenco manifestó:

Los procesos fonológicos son las puertas que permiten rápidamente un acceso a la lectura y también a la escritura. Y un mecanismo de autoaprendizaje al facilitar el conocimiento de un conjunto de reglas que hace que los chicos puedan leer (como se citó en Cañal, 2020, p.176).

Con respecto al desarrollo de la escritura, la psicogénesis se focaliza en la adquisición de dicho sistema y plantea como objetivo de enseñanza promover que los niños descubran por sí mismos el principio alfabético a través de un proceso endógeno de construcción de hipótesis. En este marco, se considera que la escritura es un sistema de representación que intenta transmitir en forma escrita lo que hasta su construcción sólo se hacía oralmente, no siendo sólo un código de transcripción y existiendo una correspondencia bi-unívoca entre lo que se representa y lo representado. La misma exige (a diferencia de la lectura) escribir letra por letra, ya que no es posible producirlas todas juntas. Es cuando los niños tratan de buscar una justificación para cada una de ellas que recurren a la segmentación de la palabra oral y comienza así a desarrollarse un trabajo conceptual para relacionar las partes dichas con las partes escritas.

Desde el marco teórico de la psicolingüística la escritura es concebida en

relación directa con la oralidad, existiendo también una correspondencia lineal entre las unidades gráficas y las sonoras. Para este posicionamiento, a mayor habilidad en la segmentación oral se corresponde mayor posibilidad de comprensión de las unidades de escritura.

Los aportes de las ciencias cognitivas hacen referencia a que, a diferencia de la lengua escrita, la hablada (primaria o materna) se adquiere sin esfuerzo. Esto quiere decir que los hablantes no controlan la articulación de los fonemas al hablar, pero al escribir sí deben hacerlo al efectuar el trazado de los grafemas. Tampoco controlan conscientemente el número de fonemas cuando pronuncian la palabra, pero sí deben hacerlo en relación al número y ubicación de los grafemas cuando la escriben. De la misma manera, cada uno de los planos de la lengua escrita requiere control por parte del sujeto que la emplea. Por ello los estudiantes, de la mano de maestros que les enseñan, deben aprender a reconocer que la alteración del orden, las omisiones y los agregados producen cambios en la transmisión escrita de los mensajes.

Los fundamentos teóricos mencionados dan marco a distintas prácticas de enseñanza, y el éxito de las mismas se encuentra condicionado por la forma en que se oriente la adquisición de la lectura y escritura.

Prácticas relacionadas con distintos posicionamientos teóricos

Las distintas perspectivas alfabetizadoras se relacionan con los modelos político-educativos, pedagógicos y científicos que están en vigencia en cada momento de la historia de la educación. Como refiere la Profesora Mirta Castedo (2020), actualmente se plantean perspectivas opuestas sobre la enseñanza en la alfabetización inicial. Algunos sostienen que la lectura y la escritura son prácticas y, por lo tanto, se aprenden leyendo y escribiendo mucho. Otros afirman que esos procesos deben ser conducidos explícitamente desde la enseñanza. Y por último están quienes proponen un enfoque integrado o equilibrado. Se identifican así prácticas y métodos de enseñanza diferentes que es necesario conocer para poder analizar las decisiones didácticas que se ponen en juego en la escuela y su influencia en los logros de los aprendizajes esperados.

Prácticas relacionadas con la perspectiva constructivista psicogenética

Vissani et al. (2017) sostienen que uno de los aspectos a destacar en relación

al impacto que el trabajo de la psicóloga y educadora Emilia Ferreiro produjo en la enseñanza de la alfabetización inicial es el considerar la escritura como objeto cultural y su aprendizaje como la relación del niño con ese objeto que intenta asimilar. Y en relación a este aprendiz, su consideración como sujeto cognoscente a quien se le plantean problemas y trata de resolverlos y no como destinatario de distintos métodos didácticos.

Atravesadas por esa mirada, Ferreiro y Teberosky elaboraron un modelo de aprendizaje que describe el proceso de escritura como una construcción de diferentes hipótesis (presilábica, silábica y alfabética) que los niños van realizando a través del conflicto cognitivo que se le presente. Desde esta perspectiva se sostiene que la exposición a la escritura dará lugar a que las hipótesis que se construyen sobre el sistema de representación vayan cambiando hasta el descubrimiento del principio alfabético. Para ello se considera que es de suma importancia tener en cuenta las conceptualizaciones infantiles acerca del sistema de escritura, planteándose como irrenunciable el escuchar lo que los chicos tienen para decir (Cañal, 2020).

En consonancia con esto, desde el punto de vista didáctico se piensan situaciones donde las ideas infantiles se manifiesten a fin de proponer argumentos y contraargumentos que las pongan en discusión. Mirta Castedo señala que es necesario que los niños se encuentren con problemas para cuya resolución tengan mejores esquemas y, en ese sentido, nuevas coordenadas que los ayuden a superarlos (como se citó en Cañal, 2020). Se habla así de promover situaciones de escritura con sentido, pensando intervenciones comunes a todos y específicas para aquellos con distintas posibilidades. También, de sostener la reflexión sistemática sobre las unidades del uso escrito y sus relaciones con las de lo oral, aún antes de que los chicos puedan acceder a la lectura y la escritura convencional. El objetivo es entonces reconstruir el sistema de escritura interviniendo desde dentro de lo que los niños están pensando, planteándose para ello problemas que los inciten a cuestionar sus ideas.

Desde esta perspectiva no se concibe la capacidad de segmentación fonológica como condición previa para el aprendizaje, sino que su adquisición es resultado de un proceso dialéctico a múltiples niveles donde, para empezar, el objeto lengua no está dado. Ese objeto debe ser construido en un proceso de objetivación en el cual la escritura provee el punto de apoyo para la reflexión. Los niños logran la adquisición de

la conciencia fonológica, habilidad de reconocer y usar los sonidos en el lenguaje hablado, a través de ejercer diversas prácticas sociales en distintos contextos de uso. En el marco de dichas prácticas, reflexionan sobre las unidades mínimas de la palabra.

Para el desarrollo de un lector eficaz se plantea como aspecto central que los niños se sumerjan en lecturas a través de la voz del docente desde el primer día de clases y con mucha frecuencia, promoviéndose así el aprendizaje de los sentidos de las prácticas de lectura, a los que no se los considera obvios para todos.

En relación a la formación de escritores competentes, también se plantea la necesidad de brindar múltiples oportunidades de escritura a través del adulto, así como la promoción de situaciones donde los niños escriban por sí mismos utilizando fuentes de consulta de información seguras que les permitan alcanzar nuevas escrituras cada vez más cercanas a las de tipo convencional. En ese contexto, escriben conforme los niveles de conceptualización alcanzados, consultan palabras conocidas para producir otras, reconocen de forma global las palabras de uso frecuente e identifican, a partir de ellas, donde dice algo que se espera leer.

Castedo también afirma que hay una tendencia a pensar que existen solamente dos maneras de enseñar: una implícita y otra explícita, una indirecta y otra directa o hasta una por inmersión y otra por demostración (como se citó en Cañal, 2020). Los defensores de la perspectiva constructivista psicogenética no consideran que la propuesta de enseñanza que sostienen sea implícita por el hecho de que no enseñe directamente las relaciones fonema-grafema. Tampoco piensan que esas relaciones no se aborden de ningún modo, sino que se hacen cuando resulta asimilable para los chicos, desplegándose mientras tanto otras intervenciones para lograr que esto suceda. Se alejan también de la idea de que solo hace falta leer y escribir para aprender a hacerlo, introduciendo el concepto de reflexión sobre el lenguaje al que diferencian del de conciencia ya que no se trata de un estado que cambia de un momento para otro, sino de un proceso.

Prácticas relacionadas con aportes de la psicolingüística y ciencias cognitivas

Desde esta perspectiva se sostiene que cuanto más transparente es el sistema alfabético de una lengua y más rápidamente los niños toman conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, mayores probabilidades tienen de aprender en

corto tiempo a leer y alcanzar la comprensión cabal de un texto. Para ello se precisa de una enseñanza sistemática e intensiva que requiere de la intervención de un adulto alfabetizado, encontrándose el origen del desarrollo de este proceso en la interacción social.

En coincidencia con los resultados de numerosos estudios, se afirma que las palabras se reconocen por sus letras y las letras por los rasgos que las conforman. En línea con estas evidencias, Dehane (2014) desarrolla el modelo de reciclaje neuronal que postula que hay una zona del cerebro preparada naturalmente para el reconocimiento de objetos y caras que, al aprender a leer, se va a especializar en la forma de las letras, conformando lo que se conoce como la caja de letras. Y otra zona del área del habla que se va a especializar, luego de haber desarrollado conciencia fonológica, en deslindar los sonidos del habla. El ejercicio de establecer relaciones entre letras y sonidos va a promover las conexiones entre las neuronas de ambas zonas, permitiendo sí el buen desempeño lector.

Virginia Jaichenco define la lectura como la actuación de una orquesta sinfónica en la que se ponen en juego varias habilidades. Afirma que leer involucra una importante cantidad de procesos cognitivos, algunos vinculados estrechamente con el lenguaje y otros – como la memoria y la atención- situados más allá del mismo (como se citó en Cañal, 2020). La decodificación (el reconocimiento de las palabras escritas), comprensión morfológica, comprensión sintáctica y los procesos inferenciales que se ponen en juego al leer un texto ayudan a construir una representación mental del contenido proposicional del mismo.

Para este enfoque el reconocimiento de palabras es crucial, siendo necesario también el desarrollo de otras habilidades para formar lectores competentes. Dentro de las mismas, se destaca la conciencia fonológica que es la que permite identificar, segmentar y manipular de forma intencional las unidades constitutivas del lenguaje oral. En relación a la misma, Ana María Borzone afirma:

Es un descubrimiento de un investigador soviético, (Deniil Borisovich) El konin en la década del '50. Muestra que jugando con los sonidos y después introduciendo las letras, los chicos aprenden las correspondencias. Elkonin era un experto en juego. Quiso mejorar el método fónico, lo mejoró a través de la conciencia fonológica, que no es un método, sino que es parte de una

metodología mucho más amplia; es una pieza de un armado mucho más complejo. (2024, “Conciencia fonológica: ¿por qué los sistemas educativos exitosos adoptaron el método más efectivo y la Argentina no?”, párrafo 9).

La conciencia fonológica ayuda a los chicos a reconocer, detectar y manipular los sonidos de la oralidad. Su desarrollo, junto al proceso de enseñanza de la lectura y escritura, favorece de manera significativa la mejora de estos aprendizajes ya que proporciona herramientas para el deletreo temprano, contribuye a la segmentación del lenguaje oral en subunidades lingüísticas, favorece el reconocimiento de palabras mediante la recuperación de los símbolos visuales almacenados en la memoria a largo plazo y facilita la realización de las correspondencias fonema a grafema para el acceso al código alfabético.

Es por ello que desde este enfoque se promueven prácticas donde se facilite el aprendizaje del conocimiento alfabético mediante la manipulación de las letras, consiguiendo así que los niños procesen los sonidos y tomen conciencia de sus diferencias, especialmente si a cada una se la asocia con un elemento visual que la represente. Se proponen tareas centradas en: reconocer y comparar palabras por su longitud; dividir oraciones compuestas de varias palabras; elaborar oraciones a partir de una serie de palabras dadas; identificar número de sílabas; identificar palabras atendiendo a la sílaba y/o fonema inicial y final; sustituir sílabas para formar palabras nuevas; añadir sílabas en posición inicial y final; recomponer palabras a partir de la síntesis fonémica y sustituir u omitir fonemas en las palabras en distintas posiciones.

En relación a un modelo de enseñanza atravesado por este enfoque, Borzone y Lacunza (2017) expresan:

Por su parte, Borzone y Marro (1990) adoptaron el modelo de Ehri (1999) cuyas investigaciones indican que los niños, según sus habilidades en conciencia fonológica y conocimiento de las correspondencias, recurren a distintas estrategias para leer y escribir palabras: logográfica, analítica parcial y analítica completa. La estrategia logográfica consiste en asociar algún aspecto visual sobresaliente de la(s) palabra(s) con un significado. Los niños “leen” marcas, etiquetas y, si se cambia la forma o el color de las letras, ya no pueden reconocerlas. En la estrategia analítica parcial predomina el conocimiento de las correspondencias, en general se identifican la primera y

la última letra de una palabra y se trata de completarla. Por ejemplo: el niño ve Luis y dicen lunes. En la estrategia analítica completa hay una combinación de la estrategia visual y fónica, se logra mayor precisión en el reconocimiento de palabras y se relacionan grafemas con fonemas de manera que se pueden leer palabras nuevas (p.33).

Se pone de manifiesto así que la enseñanza de las habilidades de conciencia fonológica favorece a que los aprendices adquieran un mayor grado de competencia lingüística, lo que facilita el aprendizaje inicial de la lectura y escritura, enfatizando que ésta última no es una habilidad inherente al cerebro humano, por lo cual necesita de su enseñanza formal para ser aprendida y automatizada.

Capítulo 3. Métodos de enseñanza de la lectura: relación con las distintas perspectivas teóricas y las prácticas docentes

Uno de los conceptos fundamentales a tener en cuenta al momento de hablar de métodos de enseñanza, en este caso de la lectura, es la diferenciación entre sintéticos o fonéticos, más centrados en el código, y los métodos analíticos o globales, más centrados en el significado de la palabra. Los primeros potencian habilidades de conciencia fonológica, conocimiento alfabético y memoria verbal a corto plazo y los analíticos o globales el desarrollo del vocabulario, conocimiento del alfabeto y memoria visual.

La metodología utilizada en el aprendizaje inicial de lectura influye en las estrategias que los niños utilizan en el reconocimiento de la palabra. Mientras los sintéticos fomentan el uso de estrategias de decodificación fonológica, los analíticos potencian el desarrollo de estrategias de decodificación ortográfica. Esta categorización es fundamental para analizar las distintas propuestas de enseñanza puestas en juego, teniendo en cuenta también la aparición en los últimos tiempos de otra metodología enmarcada dentro de los métodos mixtos o eclécticos, que son aquellos que combinan las ventajas de los sintéticos y analíticos globales.

Métodos ascendentes o sintéticos

Los métodos ascendentes o sintéticos plantean el inicio de la enseñanza de la lectura con el fonema, la grafía y la sílaba, concluyendo con la de palabras, frases y textos. Estos pueden ser implementados de manera alfabética, relacionando el nombre de la letra con la imagen de su grafía; fonética, relacionando el sonido con la grafía y silábica, comenzando a partir del reconocimiento de sílabas.

Desde esta metodología se parte de la unidad más pequeña a la más compleja, es decir, de lo más abstracto para llegar a lo concreto. Habitualmente, se aprenden las vocales para introducir poco a poco las diferentes consonantes. Además, es habitual que se aprenda a escribir la letra a la vez que su lectura.

Se diferencian también dentro de estos métodos los fonéticos donde se aprenden las letras por su sonido (la “s” de ssssss) y se van combinando poco a poco, a medida que los niños la van conociendo. Los maestros llevan a cabo actividades centradas en la enseñanza del sonido de las letras del abecedario, se apoyan en

ilustraciones y proponen tareas de segmentación, síntesis y aislamiento.

Otra de las variantes del método sintético es el silábico, donde en lugar de aprender la letra se aprende la sílaba, por ejemplo “ma” de “mamá”. La mínima unidad de aprendizaje es la sílaba, al menos en los primeros momentos.

Métodos descendentes o globales

Estos métodos parten de la unidad mínima de significado que es la palabra. Después, de la oración o texto para concluir con el aprendizaje de la sílaba, grafía y fonema. Dentro de los mismos se distinguen también tres modalidades: léxicos, donde se parte de las palabras que se ponen en relación con los dibujos; globales, que parten de las frases o textos y se relacionan con la experiencia de los estudiantes y desarrollan la memoria visual y auditiva, o los integrales que combinan los dos métodos anteriores.

Modelo equilibrado de alfabetización

En los últimos años se dio lugar al desarrollo de un enfoque equilibrado de alfabetización que busca superar la división clásica de métodos analíticos y sintéticos, definiéndose al mismo como un modelo didáctico alfabetizador cultural, sistémico, equilibrado y basado en evidencia científica (Melgar, 2016).

La definición de cultural se relaciona porque se concibe la alfabetización como tránsito del alfabetizando a la cultura escrita a través del progresivo dominio del conjunto de productos y saberes que la caracterizan. También se considera a este modelo como sistémico, porque garantiza la pertenencia a dicha cultura por el conocimiento sistemático de su base, que es la lengua. Es equilibrado porque, dadas las dos características anteriores, articula y sostiene de manera pareja y simultánea la enseñanza de conocimientos a partir de textos auténticos que los niños aprenden a leer y a intercambiar con otros. Y porque considera también la enseñanza del sistema alfabético de la escritura, formando niños conocedores y reflexivos del mismo que comparan, clasifican, analizan y sintetizan de manera didácticamente planificada textos, frases, palabras, partes de las palabras y letras. Por último, adquieren también conocimientos sobre la norma y el uso de la comunicación escrita al aprender que ésta es una lengua nueva y que no se escribe como se habla.

Métodos y posicionamientos teóricos de los docentes alfabetizadores

La elección del método de alfabetización define no sólo la concepción que se tiene sobre el objeto de estudio sino también el posicionamiento respecto a cómo se accede al mismo y las prácticas necesarias para ello. Los resultados de investigaciones realizadas reflejan que existe relación entre los métodos utilizados por el docente en el aula y las teorías que se atribuyen.

En el estudio realizado por Suarez et al. (2014) se encontró que los maestros que apoyan sus prácticas con la teoría sociocultural se inclinan más por la utilización de un método mixto, eligiendo las actividades centradas en el sonido, la enseñanza de sílabas y combinándolo con la de palabras y textos de forma explícita, siendo relevante el papel que desempeñan los factores culturales y familiares. Aquellos docentes que fundamentan sus propuestas con la teoría conductista, con énfasis en la repetición en los ejercicios y en la instrucción y memorización, se inclinan más por utilizar un método silábico, partiendo de la enseñanza de los elementos más simples de la lectura a los más complejos. Poco a poco, y acorde a su desarrollo, se aumenta el nivel de dificultad. Y, por otra parte, los maestros que se atribuyen postulados de la teoría constructivista utilizan el método global en el aula, centrando sus actividades en lectura de palabras, frases o textos a través de un proceso interactivo y participativo con los alumnos, haciendo que éstos construyan su propio aprendizaje de forma natural.

Cabe destacar también aquellas respuestas obtenidas donde los docentes no lograron relacionar su práctica pedagógica con un paradigma teórico que la sustente, confundiendo metodología con planteamiento de actividades. Este resulta uno de los puntos a tener en cuenta en relación a la necesidad de revisar la formación de profesionales que puedan ser expertos en alfabetización inicial, cuestión que hoy resultaría relevante para responder a las demandas que las aulas heterogéneas presentan.

Capítulo 4. Revisión crítica de los enfoques de enseñanza

Desde hace décadas existe un importante debate entre dos líneas teóricas de investigación: el cognitismo y el constructivismo psicogenético. Ambas indagan sobre la adquisición de la lectura y la escritura y uno de los aspectos que lleva a la confrontación entre las mismas se refiere al modo en que los niños toman conciencia de las unidades menores de las palabras, es decir, de los fonemas.

En las décadas del 80 y el 90 se desarrollaron dos propuestas que responden a las líneas que dieron lugar al debate metodológico en la alfabetización inicial: por un lado, el lenguaje integral - método global-, y por otro el programa elaborado en el marco de la psicología cognitiva que articula la enseñanza de la decodificación a través de la conciencia fonológica y la comprensión.

Críticas a la perspectiva constructivista psicogenética

Los postulados de la psicogénesis han sido cuestionados desde las investigaciones realizadas en el marco de la psicología cognitiva que mostraron que las metodologías de enseñanza derivadas de los mismos retrasan el aprendizaje y generan serios problemas de comprensión textual, particularmente en las poblaciones con mayor vulnerabilidad. La adopción de esta metodología constituye para el cognitismo una paradoja, en tanto se instala como una vía para revertir el fracaso y favorecer el aprendizaje de los grupos en riesgo, pero logra el efecto contrario.

Adams (1990) afirmó: “La implicancia que tiene la teoría psicogenética para la enseñanza es que no proporciona estrategias de intervención eficaces o hace muy lento el aprendizaje” (como se citó en Borzone y Lacunza, p.35). Esto se relaciona con que desde los postulados constructivistas se plantea una propuesta alfabetizadora que no se ocupa de la enseñanza explícita de los núcleos problemáticos del sistema de la lengua escrita y organiza las tareas, actividades y evaluaciones con lagunas y sobreentendidos que los alfabetizandos deben completar por su cuenta. Y ante esto, algunos de ellos no cuentan con el andamiaje necesario para comprender y resolver los desafíos que les plantea este enfoque de enseñanza y sus estrategias.

Al no incorporar la enseñanza explícita de la decodificación, bajo este paradigma los niños deben intentar leer las palabras descubriendo marcas entre otras palabras que les proporcionan pistas, lo que hace el proceso mucho más lento y no

conducen al significado de las palabras. Es por ello que la propuesta focaliza el trabajo con el paratexto, lo que da lugar a la adivinación y no al desarrollo de las habilidades básicas de decodificación, que son un requisito necesario para lograr la comprensión de un texto.

Desde el cognitivismo se afirma que la forma global de las palabras no habilita para la lectura, sino que hace creer a los niños que se pueden adivinar o descubrir palabras sin llevar a cabo su análisis. Muchas palabras por ejemplo *oigo* y *sigo* son casi idénticas por su contorno, pero si se recurre a esta pista, no se comprende el texto. En tal sentido, Borzone afirma: “El método global esperaba que el chico aprendiera las palabras de memoria. Pero nuestro sistema es alfabético, no es ideográfico como el chino: es decir, las letras representan los sonidos y hay que enseñar esas correspondencias” (2024, “Conciencia fonológica: ¿por qué los sistemas educativos exitosos adoptaron el método más efectivo y la Argentina no?”, párrafo 3). Y Stanislas Dehane (2017) sostiene:

... estos experimentos demuestran que la forma global de una palabra no cumple ningún papel en la lectura. Si podemos reconocer inmediatamente la identidad de “palabras”, “PALABRAS” y “PaLaBrAs”, es porque nuestro sistema visual no presta atención a los contornos de las palabras o al patrón de letras ascendentes y descendentes: solamente está interesado en las letras que contienen. Obviamente, nuestra capacidad de reconocer palabras no depende de un análisis de su forma global (p.37).

Críticas a los postulados de las ciencias cognitivas

Una de las críticas formuladas desde la psicogénesis a este posicionamiento se relaciona con el planteo que se hace de la necesidad de que los alfabetizandos cuenten con habilidades previas para iniciarse en la adquisición de la alfabetización inicial y también con la propuesta de prácticas que promuevan el logro de las mismas. Por ello, se relaciona a este paradigma con una concepción de la escritura como código de transcripción de unidades gráficas y sonoras y no como sistema de representación del lenguaje oral que los niños logran reconstruir en un contexto de relación continua con la lengua escrita, objeto cultural por excelencia.

Otro cuestionamiento plantea que no se toma a los niños como productores de conocimiento sobre el sistema de escritura, ni a sus errores como distintas

conceptualizaciones que van realizando a medida que se les presentan oportunidades de enfrentar conflictos. Esto ocurre ya que no se proponen situaciones donde se les permita escribir de manera no convencional y tampoco se considera que sus errores son necesarios para la reinención conceptual de la escritura.

Enfoque equilibrado: posicionamiento y críticas

La doctora en educación, Sara Melgar, toma dos conceptos provenientes de los defensores de los posicionamientos teóricos antes referidos. Por un lado, la idea de que se debe escuchar lo que los niños tienen para decir. Y por otro, que también tienen cosas para aprender y un cerebro con ciertas condiciones para hacerlo. A partir de los mismos, formula indicios del marco teórico relacionado con un enfoque equilibrado de la alfabetización, sosteniendo que un modelo didáctico debe equilibrar sus componentes y también los mensajes que al respecto se les brindan a los maestros alfabetizadores (como se citó en Cañal, 2020).

La alfabetización inicial, como proceso de aprendizaje de la lengua escrita, presenta a los que están aprendiendo problemas a resolver que siempre tienen que ver con las características de dicho objeto de conocimiento. Los defensores del enfoque equilibrado consideran que una propuesta didáctica alfabetizadora debe explicitar estos problemas a los alumnos, así como proponer a los maestros las estrategias específicas de enseñanza. Estas constituirán el andamiaje que aportará el docente y permitirá a los niños resolver los conflictos que se les presente, siempre a través de su propia actividad, reflexión sistemática y en el marco de propuestas didácticas planteadas en la escuela.

Para la enseñanza pensada desde esta perspectiva, se debe seleccionar la unidad de contenido a partir de la cual enseñar a leer y escribir. Esta unidad de partida debe ser significativa y de comprensión para los estudiantes. La misma es el texto, que puede estar constituido por una palabra o frase y puede ser no literario o literario, teniéndose en cuenta que éste último es privilegiado para el objetivo alfabetizador ya que incorpora en sus propios protocolos de lectura la posibilidad de jugar con la forma lingüística y cuestionar sus significados.

La crítica formulada desde los defensores de la perspectiva constructivista a este modelo afirma que se plantean actividades de codificación y decodificación. Por ello, el equilibrio al que se refieren sólo se relaciona con la introducción en sus

propuestas de la cultura escrita, a diferencia de otras que sólo tienen en cuenta las unidades menores del sistema. En tal sentido la profesora Mirta Castedo (2018), una de las referentes en la educación argentina del posicionamiento constructivista, afirma: “Pero nosotros no nos consideramos a nosotros mismos “desequilibrados” por tener una concepción distinta de la lectura y la escritura. Hoy nadie plantearía que no es necesaria la cultura escrita dentro del aula” (p.112).

Paradigma actual en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires: posicionamiento y críticas

Los proyectos de enseñanza de la lectura y escritura que responden al paradigma planteado en los diseños curriculares de los niveles educativos Inicial y Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, se caracterizan por la necesidad de promover en las aulas cuatro tipos fundamentales de situaciones: lectura y escritura a través del docente y lectura y escritura de los niños por sí mismos. Cada tipo de situaciones incluye una diversidad marcada por el género que se lee o escribe y por los propósitos que se persiguen.

El paradigma que sustenta estas prácticas sostiene que enseñar a leer y a escribir es algo muy diferente de enseñar una técnica. También, que el sistema de escritura es un objeto de conocimiento para los sujetos quienes, como productores del mismo, se plantean diversos problemas cognitivos y elaboran conceptualizaciones originales al intentar apropiárselo.

El artículo 22 de la resolución número 174/12 del Consejo Federal de Educación Argentino, hace referencia a la implementación en el nivel primario de la unidad pedagógica en los dos primeros años de la escolaridad. Esta modificación efectuada en la normativa relacionada con la calificación y promoción en primer año se consideró, por parte de la política educativa nacional y provincial, para acompañar el proceso de aprendizaje de los niños en sus primeros años y, fundamentalmente, para respetar tiempos diversos en la adquisición de la lectura y escritura y el desarrollo de sus distintas etapas. Este posicionamiento implica tener en cuenta las diversas posibilidades que se les presentan a los chicos, atento que la estimulación recibida y el acercamiento al lenguaje escrito no es igual para todos. Se sostiene, dentro de este marco, que un niño que formó parte de un ambiente alfabetizador cuenta con un desarrollo previo superior al de aquellos que recién encuentran en el ingreso a la

escolaridad la primera posibilidad de estar en contacto con la palabra y su uso. Por ello, se consideró favorecedor el trabajo con un bloque alfabetizador planteado a través de la unidad pedagógica, no sólo para respetar tiempos sino también para dar continuidad en los aprendizajes e igualdad de oportunidades.

En relación a la crítica hacia este paradigma Sara Melgar expresa que los diseños curriculares “están haciendo agua por todos lados” (como se citó en Cañal, 2020, p.179). Desde este posicionamiento, sostiene que los maestros deben ser empoderados con sistemas que les permitan tomar decisiones que tengan que ver con escuchar los procesos de los niños y dejarlos pensar, pero también que ayuden a reponer la relación grafema- fonema de manera precisa, sin perder el tiempo. Es en este sentido que se promueve un modelo equilibrado que concilia enfoques divergentes dentro de un campo intelectual.

Otra de las críticas a este paradigma la formula Ana Maria Borzone quien expresa:

Hace treinta años se dejó de enseñar a leer y escribir. Eso pasa si dejás de enseñar a escribir y postergás la enseñanza y le decís a los docentes que los chicos pueden aprender a leer y a escribir en algún momento. Eso es lo más grave, la estafa: han estafado a los docentes. ¿Qué significó eso? Que durante años venimos repitiendo lo mismo: los chicos no comprenden, los chicos no aprenden. Pero en realidad, los chicos no aprenden porque no les enseñan, porque se cambió la metodología. Es una metodología que está cuestionada y descartada ya desde la década del '40 pero volvió con otros nombres. Es una metodología de la no enseñanza sistemática de la escritura. Había sido descartada en el mundo. En la Argentina se impuso a fines de la década del '80 y se consolida en la década del '90. A partir de eso, empezamos a tener el fracaso escolar actual. Pero no es un fracaso de los chicos; es un fracaso de la enseñanza” (2024, “Conciencia fonológica: ¿por qué los sistemas educativos exitosos adoptaron el método más efectivo y la Argentina no?”, párrafo 2).

Capítulo 5. Fracazos en el desarrollo del proceso de alfabetización y sus causas: problemas de aprendizaje o de enseñanza

El fracaso en el desarrollo en tiempo y forma del proceso de alfabetización inicial en los niños que transitan los primeros años de la educación primaria suele atribuirse, desde distintas miradas, a causas propias de los estudiantes. Se habla así de la ausencia de un contexto familiar o socio-cultural atravesado por un ambiente alfabetizador estimulante y motivacional. Se suma también a los orígenes de las dificultades alguna patología que se le diagnostique a los alfabetizandos.

Al respecto, la doctora Emilia Ferreiro advertía en el año 1975 sobre los trastornos de aprendizaje producidos por la escuela, planteando que la evaluación de los mismos depende de la concepción que se sustenta acerca del proceso de aprendizaje. En la actualidad, otras voces expertas como la de Ana María Borzone (2024) insiste que los niños no aprenden a leer y escribir por un cambio de metodología que no les enseña a hacerlo.

Sara Melgar (2010) refiere también que, en algunas oportunidades, la presencia del fracaso en la alfabetización se atribuye a las condiciones socioeconómicas de los alfabetizandos, a la existencia de un entorno primario que no les brinda las condiciones necesarias para aprender o a alguna patología que se les diagnostique (p.4). Más allá de considerar estos factores, A. Raiter (2010) señala:

Si una niña o niño que no presenta patologías no aprende a leer y escribir en la escuela, fracasó la escuela. No existe, en principio, absolutamente ningún impedimento cognitivo para que pueda realizar esta tarea. No aprender a leer y escribir no es - en sí mismo - un síntoma de patología alguna: en la escuela se detectan dificultades, las patologías se diagnostican por medios independientes al escolar. Los porcentajes de niñas y niños con patologías específicas que le impedirían el aprendizaje de la lectura son ínfimos (como se citó en Melgar, 2010, p.4).

En relación a las expresiones de los docentes alfabetizadores, uno de los resultados obtenidos en el estudio realizado por Baez y D'Ottavio (2019) arroja que el 82% de los maestros entrevistados dio cuenta de conocer los aportes de las teorías existentes, pero al momento de responder cómo aprenden sus alumnos, sólo el 22% manifestó interpretar la actividad constructiva y la complejidad de los procesos

cognitivos que los niños llevan a cabo (p.38).

Además de destacar la importancia de enseñar a través de situaciones significativas que les permitan a sus alumnos vincular los contenidos pedagógicos con experiencias vividas, los maestros consultados en dicha investigación añadieron que enseñar las letras por separado de manera descontextualizada no permite que se puedan comprender los propósitos reales de comunicación que presentan los textos, por ello utilizan en el aula diferente tipología textual a la hora de enseñar. Finalmente, enfatizaron el valor del trabajo en grupo ya que les permite a los estudiantes intercambiar ideas y opiniones acerca de los textos brindados, ayudarse o corregirse mutuamente e interactuar con sus pares desde niveles diferentes de conceptualización (p.38).

Respecto de lo que aparecen como dificultades de aprendizaje, solo el 22 % de los maestros planteó la posibilidad de que esas las mismas se deban a la metodología de enseñanza reproducida y sostenida por la institución escolar. Finalmente, al encontrarse con producciones de niños en diversos momentos del aprendizaje del lenguaje escrito, la mitad señaló que las escrituras eran aceptables para un momento determinado del desarrollo, aunque no convencionales. Pero dejaron de lado la posibilidad de analizar e interpretar el significado de esos aspectos no convencionales desde la perspectiva de lo que el niño muestra saber, y también mencionar las situaciones didácticas que le permitirían avanzar hacia una escritura cada vez más convencional (p.38).

El aprendizaje de la lectura y la escritura es crítico para los niños en su vida escolar y posteriormente también. Uno de los mejores indicadores para predecir si un estudiante funcionará competentemente en la escuela y pasará a contribuir activamente en nuestra sociedad cada vez más alfabetizada es el nivel en el cual progresa en estas habilidades. Por ello, es esencial enseñarles a los chicos a leer y escribir en forma competente, permitiéndoles adquirir los altos grados de alfabetización requeridos hoy en día. Para garantizar esto resulta imprescindible revisar las propuestas didácticas que se presentan en la escuela y realizar una lectura crítica de los resultados alcanzados por los estudiantes.

Métodos de enseñanza: su impacto en los niveles de aprendizajes alcanzados

La literatura, producto de diferentes investigaciones, afirma que la metodología que utiliza el docente en el aula incide en el desarrollo de la lectura y escritura de sus estudiantes. Por lo tanto, constituye el componente más importante en el éxito escolar, especialmente en los primeros grados. En relación a ello, Borzone (2024) sostiene:

Nosotros tenemos las palabras habladas y sobre esas palabras habladas, proyectamos la escritura y las relaciones. En el método fónico, esas correspondencias se enseñaban en forma sistemática mientras que en el método global no se enseñaban. En 1967 se publica un trabajo de investigación hecho durante varios años en muchas escuelas de Estados Unidos y de Inglaterra para ver cuál era el impacto de cada una de estas metodologías. Lo que se observó es que este método global retrasaba el aprendizaje. Inclusive, se hicieron investigaciones que mostraron que ese retraso se observaba también en secundaria, se arrastraba, se generaba una bola de nieve. Lo que llamamos el efecto Mateo: cuanto menos se les enseña, menos aprenden y cada vez aprenden menos (2024, "Conciencia fonológica: ¿por qué los sistemas educativos exitosos adoptaron el método más efectivo y la Argentina no?", párrafo 4).

Con respecto a las prácticas docentes atravesadas por los distintos métodos, Flores (2018) sostiene que los docentes con método fonético y silábico/fonético trabajan la conciencia fonológica, los del silábico/fonético y sin método el principio alfabético; el vocabulario lo desarrollan los que no tienen un método específico; la fluidez y la comprensión de lectura, los del silábico y sin método. A pesar de enfocarse en ciertas destrezas, las actividades que implementan en el aula no concuerdan con lo que la literatura sugiere como las más adecuadas, por lo tanto, y sin importar el método, estas no contribuyen al logro de los aprendizajes esperados. Y lo que resulta más complejo aún es que algunos docentes refirieron no tener un método para enseñar a leer y escribir, y sus respuestas indicaron actividades a las que ellos las identificaron como metodología de enseñanza (p.56).

Además de dar cuenta estos resultados de la diversidad de métodos que utilizan los docentes, otros hacen referencia a que no todos son efectivos para

desarrollar las habilidades que se requieren para garantizar el éxito en la alfabetización inicial como lo son la conciencia fonológica, el principio alfabético, fluidez y comprensión lectora. Se pudo concluir que el método silábico beneficiaría a los alumnos independientes, pero quienes no lo son quedan en una notoria desventaja. Y también, que el método global resultaría más equilibrado y una mejor opción para que los niños con determinadas necesidades específicas aprendan (Flores, 2018).

Algunos resultados afirman que los niños que ingresaron a la escuela primaria fonetizando la escritura se encontraban en mejores condiciones de enfrentar las expectativas escolares y tenían mejores chances de llegar a una de tipo alfabética durante el primer año en relación con aquellos que todavía no poseían escrituras fonetizantes. Las habilidades de conciencia fonológica favorecían a que los estudiantes adquirieran un mayor grado de competencia lingüística, lo que facilitaba el aprendizaje inicial de la lectura. En los casos de los estudiantes que tenían oportunidades de graficar letras y copiar mediante modelos, los resultados arrojaron que esas prácticas mostraron ser insuficientes para promover la reflexión sobre los aspectos conceptuales del sistema de escritura. En cambio, las propuestas didácticas que permitían a los niños escribir de la mejor forma que podían según las ideas que poseían sobre la escritura en ese momento y reflexionar sobre lo escrito, generaron condiciones más favorables no solo para conocer las letras y poder graficarlas sino también para el avance de sus conceptualizaciones alfabéticas (Grunfeld, D. y Scarpa, R., 2017).

En cuanto a la capacidad diferencial de los métodos para potenciar el desarrollo de las habilidades implicadas en la adquisición de la lectura, los resultados analizados por Marí-Sanmillán et.al. (2019) muestran que los niños iniciados con el método fonológico-sintético desarrollan más tempranamente y con mayor dominio la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la velocidad de nombramiento de palabras. Sin embargo, una vez que dominan las reglas de conversión grafema-fonema y los procesos de decodificación, la influencia de esas variables tienden a desaparecer como también la del método con el que se inició su aprendizaje. Se observó que el método asociado con un mejor rendimiento lector en los inicios del aprendizaje es el sintético. Sin embargo, en edades posteriores, cuando se empieza a dominar la mecánica de la lectura y se incorporan estrategias lectoras diferentes, el que potencia la velocidad de nombramiento de palabras y proporciona resultados más exitosos en

el rendimiento lector es el método global (p.184).

Estos análisis permiten afirmar que la adquisición y desarrollo de la alfabetización inicial implica un cambio de estrategias, y que las habilidades utilizadas van variando en función de los estadios que atraviesan los niños. Por ello, la elección equivocada del método de enseñanza puede generar que encontremos una gran cantidad de niños y jóvenes con serias dificultades en la decodificación, lentitud y falta de automatización en la lectura, así como con graves disfunciones en la ortografía, provocando estas falencias una disminución en la capacidad de comprender y aprender. Ante esto, la didáctica de la alfabetización debe ofrecer al docente modelos de enseñanza explícitos y fundamentados desde el campo de la ciencia del lenguaje, donde todos y cada uno de los problemas en relación con el objeto sean analizados y se propongan estrategias para su resolución en clase. Si el docente no dispone de estos modelos estratégicos, tiene dificultades para enseñar.

Probablemente no haya una única receta que sea la más eficaz para enseñar y aprender a leer. Sin embargo, conocer los procesos y mecanismos que subyacen a la lectura y escritura presenta pistas acerca de cuál o cuáles serán las mejores formas de enfocar su enseñanza. Vilma Pruzzo (2017) expresa:

Tal como enunciara Tolstoi hace más de un siglo, no existe una única metodología para la alfabetización: lo que crea una dificultad insuperable en uno, no crea la más mínima en otro, y viceversa. Un alumno tiene buena memoria y es más fácil para él memorizar las sílabas que comprender la vocalización de las consonantes; otro reflexionar tranquilamente y comprender un método fonológico más racional; otro tiene un fino instinto y comprende la regla de las combinaciones de palabras mediante la lectura de un conjunto de palabras al mismo tiempo. El mejor profesor será aquel que tenga en la punta de la lengua la explicación de qué es aquello que está molestando al alumno. Estas explicaciones proporcionan al profesor el conocimiento del mayor número posible de métodos, la habilidad de inventar nuevos métodos, y por encima de todo, no una ciega adhesión a un método. Cada profesor debe, mediante la observación de cada imperfección en la comprensión del alumno, no como defecto del alumno sino como un defecto de su propia instrucción, esforzarse por desarrollar en sí mismo la habilidad de descubrir nuevos métodos (p.40).

Capítulo 6. En busca de un modelo didáctico adecuado a las condiciones áulicas reales

La alfabetización inicial de todos los estudiantes en tiempo y forma es un derecho que la escuela debe garantizar. Los distintos niveles educativos, enmarcados dentro de la Ley de Educación Nacional Argentina número 26.206, deben proporcionar todas las oportunidades de enseñanza que sean necesarias para el aprendizaje inicial de la lengua escrita, que luego se continúa en el segundo ciclo de la escuela primaria con la segunda alfabetización y en la escuela secundaria obligatoria con la alfabetización avanzada. Garantizar este derecho va más allá de los métodos, ya que leer y escribir lleva implícito un proceso de enseñanza y aprendizaje que debe responder a las particularidades de todos los alfabetizandos. Y atender a las necesidades específicas que éstos presentan hace pensar hoy que la necesidad de flexibilizar propuestas pedagógicas.

Para ello resulta necesario formar docentes alfabetizadores con conocimiento de las teorías sobre alfabetización inicial y las prácticas que se desprenden de ellas. Y, fundamentalmente, con herramientas didácticas que les permitan conocer qué saben y cómo aprenden sus alumnos. Esto permitirá la adopción de la metodología de enseñanza adecuada a las distintas etapas que atraviesan los niños y garantizar los avances esperados en su proceso de aprendizaje.

Otra cuestión a atender es producir conocimiento didáctico que surja del análisis de lo que sucede con las prácticas alfabetizadoras llevadas a cabo en la escuela, buscando estudiar las situaciones observadas sin intención de generalización ni de construcción de modelos de acción, sino con el propósito de elaborar conceptos que sean herramientas teóricas para orientar la acción en las distintas aulas. La Profesora Delia Lerner (2018) afirma que las producciones que se llevaron a cabo en los últimos años en Argentina, se centraron en aportar conocimientos sobre las intervenciones de los docentes que puedan favorecer el aprendizaje de todos, en el marco de situaciones de lectura y escritura (p.115).

Se habla también de producir cambios en la organización escolar. Para que los docentes puedan efectivamente intensificar sus intervenciones y articularlas con

los diversos estados de conocimiento de los estudiantes, resulta necesario planificar modalidades de agrupamiento alternativas a las usuales, como lo pueden ser los reagrupamientos provisorios que reúnen (de forma sistemática y en frecuencia y tiempos acordados) a niños de diferentes años cuyas conceptualizaciones acerca del sistema de escritura y su nivel de lectura son cercanos. Esta flexibilidad contribuye a ampliar las posibilidades de interacción cognitiva con diferentes compañeros y maestros. Por otra parte, estas modificaciones organizativas hacen posible atenuar otra condición adversa del dispositivo escolar que es la soledad del trabajo docente. Se busca así poner en común miradas de diferentes maestros sobre el trayecto de los niños con los que todos han tenido oportunidad de trabajar, pensar juntos en situaciones didácticas que pueden contribuir a su progreso, compartir el análisis del desarrollo de las actividades planteadas y replanificar y articular el trabajo en el aula entre maestros de años consecutivos

De manera paralela a la evolución de la noción de dificultades de aprendizaje, el modo de entender la intervención ante las mismas también ha evolucionado a lo largo del tiempo. El maestro es una pieza fundamental para que los estudiantes aprendan a identificar eficientemente lo que necesitan saber para resolver un problema. Por ello, es de suma importancia la formación de los docentes para interpretar la normalidad de ciertas particularidades de los procesos de alfabetización.

Conclusión

A modo de cierre, luego de lo expuesto en relación a los procesos cognitivos involucrados en la adquisición de la lectura y escritura, así como sobre los fundamentos teóricos que sustentan los enfoques para su enseñanza y la metodología propuesta desde cada paradigma, se puede concluir que la elección del método alfabetizador es crucial para alcanzar el éxito en la alfabetización inicial.

Más allá de los posicionamientos teóricos y las críticas efectuadas desde cada uno, se puede afirmar que los niños iniciados con el método fonológico-sintético desarrollan más tempranamente y con mayor dominio la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la velocidad de nombramiento de palabras. Y que, una vez que dominan las reglas de conversión grafema-fonema y los procesos de decodificación, se produce un cambio de estrategias y método con el que se inició el aprendizaje. En concordancia con ello, se sostiene que el método asociado con un mejor rendimiento en los inicios del aprendizaje es el sintético, pero cuando se comienza dominar la mecánica de la lectura y se incorporan estrategias lectoras diferentes, el que potencia la velocidad de nombramiento de palabras y proporciona resultados más exitosos es el global. Esto muestra el cambio de habilidades que se produce y que las estrategias utilizadas van variando en función de las etapas que atraviesan los niños.

Por lo expuesto resulta necesario conocer cómo aprenden los estudiantes, con qué habilidades cuentan para apropiarse de los procesos de lectura y escritura y cuál será la metodología más adecuada para alcanzar el objetivo de formarlos como lectores y escritores competentes. Para ello se debe tener en cuenta lo que sostiene Delia Lerner (2018) al afirmar que los resultados de la investigación didáctica no son necesariamente aplicables directamente en el aula. Y que los docentes deben apropiarse de aquellos que les ayuden a resolver problemas didácticos observables para ellos, que sean reutilizables en las condiciones de su lugar de trabajo y cuya puesta en práctica parezca factible en el marco de las exigencias múltiples que se plantean en un aula. Reconocer la diversidad y proponerse que todos aprendan –sabiendo que no todos aprenderán lo mismo- es un desafío para la escuela y también para el saber pedagógico y didáctico.

Resulta necesario poner el foco en la revisión de las prácticas de enseñanza y su evaluación, teniéndose en cuenta que los avances de los aprendizajes no solo dependen de las condiciones personales, familiares y socio/culturales de los estudiantes sino también de las propuestas de enseñanza que, a la luz de algunos resultados, a veces pueden resultar poco efectivas para los objetivos alfabetizadores que se persiguen.

En esta línea, será fundamental garantizar la formación de docentes alfabetizadores que puedan estar informados sobre las teorías y las prácticas que sustentan. También, que cuenten con herramientas didácticas que les permitan conocer las etapas que atraviesan sus estudiantes y puedan acompañar las mismas con una metodología de enseñanza que garantice avances en sus aprendizajes. Asimismo, que tengan presente que los desajustes que los niños muestran en la escuela pueden deberse a las idas y vueltas, avances y retrocesos propios de todo sujeto que está aprendiendo y necesita equivocarse más de una vez, siendo capaces de diferenciar entre patología, características socioculturales, errores propios del proceso de aprendizaje, impacto de las propuestas llevadas a cabo en las aulas y metodología adoptada.

María Cristina Davini (2010) afirma que es necesario recuperar la enseñanza, al docente enseñando y también a los métodos para poder enseñar bien, sin necesidad de adherir por ello a una visión instrumental o apelar al tecnicismo, ya que enseñar nunca es solamente una cuestión de aplicación instrumental de una receta. Por ello insiste en recuperar la centralidad de la enseñanza ejerciéndola como práctica intencional, deliberada y dirigida a que los estudiantes aprendan en forma cotidiana y en el marco de las grandes finalidades (p.15). Enseñar a leer y escribir es una de ellas y para garantizarla el docente debe tener andamiajes disponibles y una base profesional sólida que garantice la elección de métodos de enseñanza que atraviesen prácticas didácticas que impacten positivamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a alfabetizar.

Referencias

- Baez, M., D'Ottavio, M. (2019). La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial. *Ciencia y Educación*. Volumen 3, núm. 3, pp.31-40. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i3.pp31-40>
- Beker Maraza, V. (2018). Dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura en niños y niñas en instituciones educativas de nivel primario. Universidad nacional del altiplano. *Revista de investigaciones de la escuela de posgrado*, Volumen 8, núm.1, pp. 944-951. <http://dx.doi.org/10.26788/riepg.2019.1.115>
- Borzzone, A.; Lacunza, M. (2017). Revisión crítica de los postulados del Lenguaje integral y de la Psicogénesis de la escritura. *Revista de Psicología*, Volumen 13, núm. 26, pp.29-43. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6020>
- Borzzone, A. (7 de julio de 2024). Hace treinta años que en la Argentina se dejó de enseñar a leer y escribir. Diario La Nación. <https://www.lanacion.com.ar/conversaciones-de-domingo/ana-maria-borzzone-hace-treinta-anos-que-en-la-argentina-se-dejo-de-enseñar-a-leer-y-escribir-nid07072024/>
- Cañal, M. (2020). ¿Desde qué paradigmas pensamos la alfabetización inicial? Debates. Diálogos en Letras. *Revista Exlibris*, pp. 174-180. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/download/3531/2402>
- Davini, M.C. (2009/2010). A modo de balance final. Aportes de la Didáctica para la formación docente. Reflexiones para la formación en alfabetización inicial. La formación docente en Alfabetización Inicial. Literatura infantil y didáctica. Especialización en Alfabetización Inicial, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- De Mello, R.; Francatto, M. (2017). Estrategias Pedagógicas de Alfabetización y su efecto en el Aprendizaje Inicial de la Lecto-Escritura. *Revista de Orientación Educativa*, Volumen 31, núm. 60, pp.22-45. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/22>
- Dehane, S. (2017). El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Cuarta edición. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

- Flores, M. (2020). Métodos utilizados por los docentes para la enseñanza de la lectura en primer grado. Habilidades que cada uno trabaja. *Revista Investigaciones en Educación*, Volumen X XVIIIIII, núm.1, pp.55-78. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/download/2230/1920>
- Grunfeld, D.; Scarpa, R. (2017). Comprender las unidades menores de la palabra. Un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Volumen 12, núm. 13, junio 2018. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. <https://doi.org/10.24215/23468866e043>
- Gutiérrez Fresneda, R; Díez Mediavilla, A. (2017). Efectos de un programa de conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, volumen. 28, núm. 2, pp. 30-45 Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía Madrid, España. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338253221002.pdf>
- Lerner, D.; Castedo, M. (2018). Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo. Entrevistadas por Alegría, M. y Cisternas, T. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Volumen 11, pp. 100-119. <http://doi.org/10.5565/rev/jtl3.774>
- Marí-Sanmillán, M.; Gil Llario, M.; Ceccato, R. (2019). Habilidades predictoras de éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y su relación con dos métodos de enseñanza. *INFAD Revista de Psicología*, núm.1, monográfico 2, pp:149-158. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1462>
- Marí-Sanmillán, M.; Gil Llario, M.; Ceccato, R. (2019). Influencia de los métodos de enseñanza en el aprendizaje y desarrollo de la lectura. *INFAD Revista de Psicología*, núm. 1, monográfico 2, pp:177-186. <http://hdl.handle.net/10637/12365>
- Melgar, S. (2014). Alfabetización: definir el objeto para orientar la acción. Especialización en Alfabetización Inicial. Clase núm. 3. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Pearson, M.R. (2020). Una forma diferente de aprender. Tratamiento Psicopedagógico.

Buenos Aires. Editorial Paidós.

- Pruzzo, V. (2017). Desde la psicogénesis a las neurociencias: discusiones y aportes a la alfabetización. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. Volumen 14, núm. 1, pp.34-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069851>
- Rendón Romero, S.; García Jiménez, E.; Macarena Navarro, P. (2019). La lectura de palabras: la influencia del procesamiento fonológico y del método Lectoescritor. *Revista Fuentes*, Volumen 21, pp.11-24. [:https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/download/6423/8345](https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/download/6423/8345)
- Sánchez Rodríguez, S.; Santolària Òrrios, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. *Tejuelo*, núm.32, pp.229-262. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229>
- Santomero, L.; Gietz, F. (2020). Avatares en la formación docente en Lengua y Literatura. *Letras: la Didáctica de la Alfabetización Inicial. El Cardo* núm. 16, pp.52-63. <https://doi.org/10.22206/cyed.2019.v3i3.pp31-40>
- Suárez, N.; Rodríguez C.; O'Shanahan, I., Jiménez, J. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología?. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, Volumen 4, núm. 1, pp.55-65. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v4i1.59>
- Villanueva, J.; Fornieles, F. (2015). Estudio comparativo en el aprendizaje de la escritura en la Educación Infantil: Constructivismo vs. método silábico. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura*, Volumen 14, pp.100-113. DOI: 10.18239/ocnos_2015.14.07. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259142881007.pdf>
- Vissani, L.; Scherman, P.; Fantini, N. (2017). Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV. Jornadas de Investigación XIII. Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, pp. 73-76- <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>
- Vital, S.; Spregelburd, R. (2016). La enseñanza inicial de la lectura por el método

global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965). *Polifonías. Revista de Educación*, Año V, núm. 9, pp. 100-125.
<http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/sites/www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/files/site/9%20Vital%20y%20Spregelburd.pdf>

Woloszyn, M. (2019). La práctica docente y la alfabetización inicial en el primer ciclo de la escuela primaria: la unidad pedagógica a seis años de su implementación. *Revista Conexiones, Universidad de la Cuenca del Plata*, Volumen 1, núm.5, pp.100-125.

<http://ojs.ucp.edu.ar/index.php/conexiones/article/download/714/553/1149>