

Métodos de enseñanza de la lectoescritura y desempeño académico.

Canet Juric Lorena, Andrés María Laura, Ané Alejandra y Urquijo, Sebastián.

Cita:

Canet Juric Lorena, Andrés María Laura, Ané Alejandra y Urquijo, Sebastián (Julio, 2006). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura y desempeño académico. II Jornadas Nacionales de lectoescritura. Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pfN5/s2g>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.



MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

CANET JURIC, Lorena, Becaria Doctoral CONICET;
ANDRÉS, María Laura, Becaria Inciación SeCyT UNMdP;
URQUIJO, Sebastián, Investigador Asistente CONICET
ANÉ, Alejandra, Docente universitaria UNMdP

INTRODUCCIÓN

En relación al acto de lectura existe acuerdo en la literatura en considerarla como una actividad compleja que parte de la *decodificación* de los signos escritos y termina en la *comprensión* del significado de las oraciones y los textos. En atención a estas características, la lectura podría definirse como un proceso de identificación de distintas clases de unidades y de integración de las mismas en unidades superiores; y ocasionalmente a la inversa, como un proceso de descomposición de unidades mayores (ej. palabras) en unidades más elementales (ej. letras) (Belinchón, Igoa y Rivière, 1994). Se admiten desde la Psicología Cognitiva, la existencia de cuatro tipos de *procesos mentales* que intervienen en el acto de la lectura (Sánchez, 1999; Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999), ellos son: *perceptivos*, *léxicos*, *sintácticos* y *semánticos*. Estos procesos derivan del modelo de Forster de *autonomía de los procesadores* (1979, citado en Molinari Marotto, 2000). Estos procesadores trabajan sobre un input específico y sus operaciones internas sobre ese input no son afectadas por información proveniente de otras fuentes, hasta tanto dichas operaciones se hayan completado (Swinney, 1991 citado en Molinari Marotto, 2000).

1) *Análisis perceptivos primarios*: Para que un mensaje pueda ser comprendido tiene que ser primeramente recogido y analizado por nuestros sentidos. En el lenguaje oral, los mecanismos de análisis auditivos tienen que identificar las diferentes ondas acústicas que llegan al oído como fonemas de un idioma determinado. En el lenguaje escrito, determinadas formas visuales deben identificarse como letras de un sistema ortográfico concreto (Ellis y Young, 1992; Molinari Marotto, 2000). A través de los procesos visuales se produce la extracción de información visual acerca de las formas de las letras y de las palabras. Es decir, que el problema de este niño no sería perceptivo o visual, sino que fallaría específicamente en la identificación de letras.

2) *Procesos léxicos*: permiten el acceso al *significado* de las mismas. El *modelo de la doble ruta* (Coltheart, 1978, citado en Piacente, 2005) es denominado así porque en el

acto de la lectura intervienen dos rutas (González 1996; Clementes, 1987; Cuetos y Valle, 1989), ellas son: la *ruta léxica* o *directa u ortográfica* y la *ruta fonológica* o *indirecta*. Dentro de este modelo una palabra escrita se somete primero al *análisis visual* con el fin de establecer sus grafemas constituyentes (incluyen letras individuales “p” o combinaciones de letras “ch”). Después, la salida del análisis visual alimenta dos rutas, una que va al léxico de entradas visuales, y la otra a las reglas de conversión grafema-fonema. La ruta léxica conecta la forma ortográfica de la palabra con su representación interna, contiene representaciones individuales de todas las palabras que somos capaces de leer. En el lexicon de input visual se identifica la secuencia de las letras a partir de las cuales se forman palabras escritas conocidas. Este léxico no representa significados, sólo información sobre los patrones de letras de las palabras conocidas. (Ellis y Young, 1992, Parkin, 1999). La ruta fonológica, permite llegar al significado transformando cada grafema en su correspondiente sonido y utilizando esos sonidos para acceder al significado; esta ruta sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras (Cuetos, 1989). De manera que el principal requisito para leer utilizando esta ruta es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema- fonema. Cuando se comienza la enseñanza sistemática de la lectura lo que se está desarrollando es la ruta fonológica (al menos cuando se utilizan métodos fonéticos), y a medida que se incrementa la habilidad con la experiencia, la vía léxica se hace predominante (Defior, Justicia y Martos, 1998).

3) *Procesos sintácticos*

Los procesos que operan sobre series ordenadas de palabras, utilizando esa información para computar la estructura sintáctica de las sucesivas oraciones (Molinari Marotto, 2000). El proceso sintáctico permite identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado. Una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración, mediante este proceso el lector determina cómo están relacionadas entre sí.

4) *Procesos semánticos:*

El lector debe llevar a cabo procesos componentes de la comprensión que corresponden a diferentes niveles de procesamiento. Cómo se vio anteriormente estos incluyen identificar palabras, recuperar el significado de las mismas, detectar estructuras sintácticas y extraer significado de oraciones individuales (Molinari Marotto, 2000). El proceso semántico o de *comprensión del texto* es uno de los de mayor complejidad. La comprensión de textos exige del lector tres importantes tareas: la *extracción del*



significado, la *integración en la memoria* y la realización de *procesos inferenciales* con la información así obtenida.

Los *métodos pedagógicos para la enseñanza de la lectoescritura* se dividen en dos grandes categorías según el proceso cognitivo que se requiera ante la presentación del estímulo (Jiménez, Rodrigo, Ortiz, Gusman, 1999).

a) *Métodos de marcha sintética*: El estímulo presentado es un *elemento aislado* que no posee significación en sí, el proceso requerido es el de *síntesis*. Se presenta al alumno una letra o sílaba y se lo debe estimular para que llegue a la lectura de la palabra, frase y oración. Algunos de los métodos más enunciados dentro de ésta clasificación son los siguientes: fonético, alfabético.

b) *Métodos de marcha analítica*: El estímulo presentado es un *elemento global, en contexto*; que posee significación en sí, el proceso requerido es el de *análisis*. Se presenta al alumno una palabra, frase u oración y se lo debe estimular para que llegue a la comprensión de la sílaba y la letra. Los métodos más enunciados dentro de esta clasificación son los siguientes: palabra generadora, oración generadora.

Numerosas investigaciones demuestran la importancia del entrenamiento de la *conciencia fonológica* por su efecto facilitador en el aprendizaje de la lectoescritura. Por esta se entiende la habilidad de tener conciencia sobre los sonidos de la propia lengua, es decir, la capacidad reflexiva sobre las unidades del lenguaje oral y de segmentar el lenguaje en dichas unidades –fonemas y sílabas- (Defior, 1994). Por tanto, para el inicio del aprendizaje lectoescritor se recomiendan todas aquellas actividades que enfatizan el entrenamiento en esta habilidad metacognitiva como lo son muchas de las contenidas en los métodos de marcha sintética y en los fonéticos en particular.

METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTOS

Muestra

Participaron 160 alumnos de primer grado, cuyas edades oscilaban entre 6 y 9 años, siendo la Media de 6,4. Además participaron 32 docentes pertenecientes a esos cursos.

Instrumentos

1. *Cuestionario*: recabó información acerca de los siguientes aspectos:

- Actividades que utiliza para enseñar a leer y a escribir.
- Tipo de método didáctico que aplica para iniciar el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

- Actividades que utiliza para que los alumnos comprendan los textos que leen.
- Si ha recibido capacitación específica sobre los métodos didácticos para la enseñanza de la lectoescritura.
- Si ha recibido capacitación específica sobre enseñanza de comprensión lectora
- Textos seleccionados.
- Criterios de selección de los mismos.

2. Observación de cuadernos

Se utilizaron grillas de observación con diversas actividades que el docente podía realizar. Las mismas se construyeron durante la realización de una experiencia piloto.

3. *PROLEC*: se realizó una adaptación de la Prueba de Evaluación de Procesos Lectores de Cuetos, Rodríguez y Ruano (2000). Las modificaciones consistieron en:

- utilizar formato de letra imprenta mayúscula
- incluir las siguientes tareas: *Nombre o sonido de las letras, Igual-diferente, Decisión léxica, Lectura de palabras y pseudopalabras, Estructuras sintácticas, Proceso sintáctico y Comprensión de oraciones y Comprensión de textos.*
- Dejar por fuera la lectura de palabras por un lado y la lectura de pseudopalabras por el otro
- Reducir la cantidad de estímulos a 4 oraciones activas, 3 pasivas y 3 de complemento focalizado. Los criterios de exclusión fueron: longitud de la prueba, la ambigüedad presentada por algunos dibujos. Si embargo, se respetó la proporción entre pasivas, activas y complemento focalizado.
- En la tarea Comprensión de oraciones excluir las consignas de dibujo por razones de tiempo.
- En la tarea Comprensión de textos quitar una historia narrativa y un texto expositivo, dejar la historia que menos adaptaciones lingüísticas requería y el texto expositivo no fue seleccionado según algún criterio particular.

RESULTADOS

Se presenta a continuación los principales resultados obtenidos en cada instrumento.

1. Cuestionarios

Tabla 1. Frecuencias porcentuales de las actividades aplicadas para enseñar a leer y a escribir – 1 año

ACTIVIDADES	PORCENTAJE
Escritura (copia y/o espontánea de letras, palabras y/o oraciones)	15,58%

Lectura (cuentos, poesías, adivinanzas, rimas y/o palabras)	11,68%
Dictado	7,79%
Análisis y síntesis de palabras y sílabas	5,19%
Reconocer letras	5,19%
<i>Trabajar con el sonido y la pronunciación</i>	<i>5,19%</i>
Trabajar con carteles	5,19%
<i>Trabajar la correspondencia grafema-fonema</i>	<i>3,89%</i>
Dibujar	3,89%
Recortar palabras de diarios y revistas	3,89%
Diferenciar las letras de números y dibujos	2,59%
Unir palabras con dibujos	2,59%
Trabajar con letras móviles	2,59%
Otros	16,88%

Tabla 2. Frecuencias porcentuales de métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura – 1 año

Métodos de enseñanza	%
Palabra Generadora	27,5%
Silábico	13,75%
Fonético	13,75%
Oración Generadora	12,5%
Gráfico	11,25%
Alfabético	8,75%
Morfológico Algebraico o de las Letras en Color	3,75%
Ideovisual	-
Montessori	-
Otros (Constructivismo)	8,75%

Tabla 3, Frecuencias porcentuales de actividades aplicadas para la comprensión de textos – 1 año

ACTIVIDADES COMPRESIÓN DE TEXTOS	PORCENTAJE
Lectura (incluye personal, grupal)	19,73%
Responder Preguntas (tanto orales como escritas)	18,42%
Utilizar apoyo gráfico (ofrecer dibujos o consignar que dibujen)	17,10%
Conversación sobre el texto	15,78%
Escritura (de algunas oraciones, de alguna idea, etc.)	7,89%
Rearmado del texto	5,26%
Actividades de cloze (algunas pueden ser orales)	3,94%
Multiple Choice	2,63%
Realizar hipótesis	2,63%
Otras	6,57%

En relación a la capacitación específica sobre la enseñanza de la comprensión lectora 18 de los 32 docentes manifiestan haberla recibido. De los cuales 6 de ellos no revelan ningún dato acerca de la capacitación recibida y el resto de los docentes la enuncia en estos términos generales.

Tabla 6, Frecuencias porcentuales de actividades observadas en los cuadernos – 1 año

ACTIVIDADES OBSERVADAS EN LOS CUADERNOS	PORCENTAJE DE FRECUENCIA DE APARICIÓN
---	---------------------------------------

Actividades de grafismo (repetir varias veces una letra , escritura en distintos formatos, copiado pizarrón, escribir oraciones)	23,98%
Discriminar de palabras similares según un dibujo	9,81%
Armado y/o copiado de pequeñas frases	9,45%
Unión de palabras con dibujos	7,63%
Búsqueda de palabras que empiecen con determinadas letras (por Ej. en revistas)	7,27%
Recorte de imágenes de revistas y escritura del nombre	6,18%
Completar letras que faltan en una palabra	6,18%
Coloreado de dibujos que empiezan con determinada letra	5,81%
Dictado	5,81%
Separar palabras en sílabas	3,27%
Hacer crucigramas	2,54%
Ordenar letras/sílabas y formar palabras	2,54%
Hacer sopas de letras	2,18%
Leer	1,81%
Completar palabras que faltan en una frase	1,45%
Dibujar imágenes relacionadas a un texto	1,45%
Relatar historias a partir de un dibujo	0,72%
Discriminar sonidos	0,36%
Ordenar segmentos de historias y dibujos	0,36%
Escuchar cuentos	0,36%
Trabalenguas	0,36%
Recortar palabras	0,36%

La actividad que más se observó en los cuadernos de los alumnos fue la de *Grafismo* (23,98%), es decir, aquellas actividades que apuntan a la escritura repetitiva de alguna porción del lenguaje. Actividades como *Separar palabras en sílabas*, *Ordenar letras/sílabas y formar palabras*, *Discriminar sonidos*, sólo aparecen en un 6,17%. Otras actividades como: *Discriminar palabras similares según su dibujo*, *Unión de palabras con dibujos*, *Búsqueda de palabras que empiecen con determinadas letras*, *Completar letras que faltan en una palabra* y *Coloreado de dibujos que empiezan con determinada letra* se presentan en un 36,7%.

2. PROLEC

La tabla 7 expresa el desempeño 1° grado en cada variable del PROLEC. A continuación se detalla el nombre de la variable y el desempeño mínimo en dicha variable, cuál el máximo y cuál es la media de ítems respondidos correctamente en la misma variable y cual es el desvío Standard.

Tabla 7, Desempeño de cada variable en la prueba PROLEC – 1 año

CURSO	Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desvío standart
1º grado	Nombre/Sonido de letras	160	0,00	20,00	15,68	4,92
	Igual- diferente	160	0,00	20,00	14,03	5,68
	Decisión léxica	160	0,00	20,00	14,95	11,15
	Lectura palabras frecuente	160	0,00	20,00	9,95	8,79
	Lectura palabra infrecuente	160	0,00	20,00	9,17	8,52
	Lectura pseudopalabras	160	0,00	20,00	9,06	8,38
	Estructuras Gramaticales	160	0,00	10,00	2,90	3,61
	Signos de puntuación	160	0,00	10,00	0,90	2,13
	Comprensión de oraciones	160	0,00	6,00	1,90	2,48
	Comprensión de textos	160	0,00	8,00	1,66	2,56

El 86,40% de los alumnos responden entre 10 y 20 letras de las 20 solicitadas por la prueba. La totalidad de las letras es conocida por un grupo reducido del 22,5% de los alumnos. Resulta llamativo que el 13,8% de los niños responden entre 0 y 10 letras de las 20 ofrecidas por la prueba.

Las letras que más dificultades presentaron para su reconocimiento fueron la *qu* y la *ll*, le siguen luego la *c* y la *j* en correspondencia con los baremos españoles que también enuncian estas dos letras como difíciles de reconocer a los niños de los primeros años escolares. Aunque en menor medida, presentaron también dificultades las letras: *ñ*, *b*, *v* y *g*; y no presentó dificultad la letra *z* a diferencia de lo que aparece en algunos baremos españoles.

En la variable Igual-Diferente el porcentaje de aciertos es del 70,18%, en donde en la variable *Igual* se presenta un porcentaje de ítems bien respondidos del 76,62% y en la variable *Diferente* un 63,62%.

En Decisión Léxica una gran cantidad de los alumnos no pudo discriminar correctamente si se trataba de palabras reales o inventadas, resultando así que un 30,6 % confundió la totalidad de palabras reales con inventadas y otro 30% las palabras inventadas con reales.

En Lectura de Palabras Frecuentes la media de palabras leídas por alumno es de 9,95 con un desvío Standard de 8,79, sin embargo, resulta interesante que un 36,3% de los alumnos de 1º grado no logra leer bien ninguna palabra. El porcentaje de aciertos aquí es del 49.75%



En la lectura de palabras infrecuentes estos porcentajes se incrementan, un 38, 1% no lee bien ninguna de las palabras infrecuentes y sólo un 14,4% lee la totalidad de las palabras, el porcentaje de aciertos en esta prueba es de 45.87%%.

En la lectura de pseudopalabras el porcentaje de aciertos es del 45.31%

De todas formas un rendimiento similar en las tres listas implica un predominio de la ruta fonológica, dato este que concuerda con la edad cronológica de los sujetos.

Porcentajes similares se conservan para el caso de las palabras Infrecuentes y de las Pseudopalabras pero esto no resulta tan sugestivo en este caso por tratarse precisamente de palabras poco frecuentes y de pseudopalabras.

El 60% de los alumnos evaluados no logró seleccionar de los 10 ítems ofrecidos como prueba, ninguna de las oraciones que representaba verdaderamente lo que sucedía en el dibujo, lo que demuestra la dificultad que existe para asignar los papeles sintácticos adecuados a las palabras que componen una oración y por lo tanto para acceder a la comprensión del significado de las oraciones. Esta conclusión se refuerza si se tiene en cuenta que la media de estructuras gramaticales correctamente seleccionadas por alumno es tan sólo de 2,6.

El 80% de los alumnos no logra realizar ninguna de las pausas y entonaciones que indican los signos de puntuación. De los 160 niños de 1º grado evaluados solamente 11 lograron respetar entre 5 y 10 signos de puntuación.

Vuelve a ser nuevamente llamativo que de 160 alumnos de 1º grado evaluados, 103 es decir el 64% no logra comprender ninguna oración de las ofrecidas en la prueba Comprensión de Oraciones, la media sugiere un promedio de 1 oración por alumno. Solamente 38 alumnos logran comprender entre 5 y 6 oraciones.

En la prueba Comprensión de Textos el 70% no comprende ninguno de los textos ofrecidos no pudiendo responder a ninguna de las preguntas que se les hizo en relación a los mismos. Alrededor de 33 alumnos (20%) lograron contestar entre 5 y 8 de las 8 preguntas sugeridas para la evaluación de la comprensión lectora.

CONCLUSIONES

Se observan bajos rendimientos generales en todos los procesos cognitivos que intervienen en la lectoescritura, lo cual motiva a reflexionar sobre las posibles causas de estos rendimientos. Más allá de las características del desarrollo cognitivo de cada niño y del contexto social de apoyo en el que se desenvuelvan sus aprendizajes, otros factores explicativos de este fenómeno pueden ser los observados a lo largo de esta investigación:



-Predominio de los métodos de marcha analítica con poca focalización en las actividades de entrenamiento de la conciencia fonológica, la correspondencia grafema-fonema, análisis y síntesis de sílabas y palabras. Con la consecuente falta de automatización de los procesos de acceso léxico.

-Falta de capacitación específica en métodos pedagógicos de enseñanza de la lectoescritura y en comprensión lectora.

-Desconocimiento teórico de los procesos cognitivos que intervienen en la lectoescritura (de identificación de letras, de acceso léxico, sintácticos y semánticos), de las habilidades pre-lectoras más importantes para la facilitación del aprendizaje lectoescritor (conciencia fonológica, reglas de conversión grafema-fonema) y del Principio Alfabético que rige la lengua castellana.

-Falta de coherencia entre los métodos pedagógicos elegidos y las actividades seleccionadas por los docentes. Referencia a métodos inexistentes en la literatura científica (método constructivista) y ausencia de planificación o sistematicidad en las actividades

-Falta de actividades específicas para el entrenamiento en comprensión lectora motivado por desconocimiento acerca de los conceptos centrales de la misma (fluidez, prosodia, inferencias, modelado, anticipaciones, micro, macro y superestructuras)

Si no se interviene en forma eficaz y temprana lo que aquí puede parecer un simple bajo rendimiento, puede transformarse en verdadero déficit cuando al avanzarse en la escolaridad, y más aún en el ciclo vital, especialmente si se pretende que los sujetos de diferente procedencia social enfrenten idénticas demandas escolares y posteriormente idénticas demandas laborales. En síntesis, "una temprana y eficiente adquisición en habilidades lectoras produce incrementos más rápidos en los rangos de crecimiento en lectura en particular y en otras actividades cognitivas en general" (Stanovich, 1986). Es decir que puede verificarse lo que este autor denomina "efecto Mateo", es decir que "para todos los que tienen en abundancia todo les será dado, pero para quienes aún no tienen qué se le quite, aún eso les será quitado".

BIBLIOGRAFÍA

- Belinchón, M., Igoa, J. M. Y Rivière, A. (1994). *Psicología Del Lenguaje. Investigación Y Teoría* (Segunda Edición). Valladolid: Trotta.
- Ellis, A. W. Y Young, A. W. (1992). *Neuropsicología Cognitiva Humana* (Traducido Por J. Martínez). Barcelona: Masson, S.A. (Original Publicado En 1988.)
- Molinari Marotto, C. (2000). *Introducción A Los Modelos Cognitivos De La Comprensión Del Lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.



- Piacente, T. (2005) Trastornos Específicos Del Aprendizaje Del Lenguaje Escrito. Ficha De Circulación Interna, Universidad Nacional De La Plata.
- Sánchez (1999) *Una Perspectiva Cognitiva De Las Dificultades Lectoescritoras. Procesos De Evaluación E Intervención*. Madrid: Ciudad Nueva.
- Jimenez, J. E.; Rodrigo, M.; Ortiz, M. R. Y Guzmán, R. (1999) Dossier Documental. Procedimientos De Evaluación E Intervención En El Aprendizaje De La Lectura Y Sus Dificultades Desde Una Perspectiva Cognitiva. *Infancia Y Aprendizaje*, 88:107-122.
- Jiménez J. E. Y O'shanahan, I. (1992) Variables Del Proceso De Enseñanza-Aprendizaje Del Lenguaje Escrito En Los Primeros Niveles De La Egb. *Comunicación, Lenguaje Y Educación*, 17: 71-80
- Cuetos, F.; Rodríguez, B. Y Ruano, E (2000) Prolec Bateria De Evaluación De Los Procesos Lectores De Los Niños De Educación Primaria. Madrid: Tea Ediciones.
- Cordero J. A. (1986) La Percepción Visual Y Su Relación Con La Lectura. *Infancia Y Aprendizaje*, 34: 101-111.
- González M. J. (1996) Aprendizaje De La Lectura Y Conocimiento Fonológico: Análisis Evolutivo E Implicaciones Educativas. *Infancia Y Aprendizaje*, 76: 97-707
- Clementes, M (1987) Habilidad De Análisis Fonético Y Adquisición De La Lectura En Los Sistemas Alfabéticos. *Infancia Y Aprendizaje*, 37:11-18.
- Cuetos, F. Y Valle, F. (1989) Modelos De Lectura Y Dislexias. *Infancia Y Aprendizaje*, 44:3-19.