



ESCUELA DE EDUCACIÓN

MONOGRAFÍA

“CONCIENCIA FONOLÓGICA EN LOS PRIMEROS AÑOS DEL PROCESO LECTOR Y RELEVANCIA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES, CONSIDERANDO LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS IMPLEMENTADAS EN NUESTRO PAÍS”

Profesor Guía: López Marchant, Vicente

Alumna: Gaete Celis, Verónica

Tesis para Optar al Título de Profesor de Educación Especial Mención en Deficiencia Mental y Trastornos del Lenguaje Oral

Tesis para Optar al Grado de Licenciado en Educación

Santiago, Agosto 2014

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar los mis agradecimientos en primer lugar a Dios, quien me dio la fuerza, para culminar este proceso en el cual intervinieron personas, muy significativas y relevantes, como lo fueron; mi profesor guía Vicente López, el cual se puso en contacto conmigo y me aconsejo que debía realizar este trabajo, que había que valorar el esfuerzo de la etapa anterior. Por otro lado a mi amiga Rossana, la cual siempre estuvo dispuesta a orientarme y mi mamá la cual tuvo el amor y la paciencia para animarme a continuar.

ÍNDICE

1.-	CAPÍTULO I	
	INTRODUCCIÓN.....	7
2.-	CAPÍTULO II	
2.1.-	Desarrollo del Lenguaje en el nivel de Educación Parvularia.....	16
2.2.-	Importancia del Lenguaje según Bases Curriculares vigentes del Ministerio de Educación.....	17
2.3.-	Lectura.....	19
2.3.1.-	Definición de Lectura.....	21
2.4.-	Etapas del Proceso Lector.....	23
2.5.-	Niveles de Procesamiento Lector.....	27
2.5.1.-	Niveles de Procesamiento Perceptivo	27
2.5.2.-	Niveles de Procesamiento Léxico.....	28
2.5.3.-	Niveles de Procesamiento Sintáctico	30
2.5.4.-	Niveles de Procesamiento Semántico	30
2.6.-	Bases Teóricas sobre los proceso de Lectura	31
2.6.1.-	Lectura por la Ruta Léxica o Directa.....	33

2.6.2-. Lectura por la Ruta Fonológica o vía Indirecta.....	35
2.6.3-. Modelo de Doble Ruta.....	40
2.6.4-. ¿Qué sucede cuando hay problemas en las rutas para la lectura de palabras?	41
2.7-. Modelos de Lectura.....	45
2.7.1-. Modelo de Destrezas.....	45
2.7.2-. Modelo Holístico.....	49
2.7.3-. Modelo Equilibrado.....	55
2.7.4-. Modelo Equilibrado en el Aprendizaje lector, en los Niveles Transición.	57
2.7.5-. Cuadro comparativo Modelos de Lectura.....	64
2.8-. Métodos de lectura.....	65
2.8.1-. Método Sintético.....	67
2.8.2-. Método Alfabético.....	70
2.8.3-. Método Fonético.....	71
2.8.4-. Método Silábico.....	75
2.8.5-. Método Analítico o Global.....	78
2.8.6-. Método Global Palabra más Palabra.....	81
2.7.6.1-.Etapas del Método de lectura Palabra más Palabra.....	85
2.7.7-. Método Sintético versus Método Analítico.....	89

3-. CAPÍTULO III

3.1-. Modelos Paradigmáticos Pedagógicos.....	94
3.1.1-. Definición de Paradigma.....	94
3.2-. Paradigmas Pedagógicos.....	95
3.2.1-. Cuadro Comparativo de Paradigmas Pedagógico.....	96
3.2.2-. Paradigma Tecnológico Positivista, Tradicional ETIC.....	97
3.2.3-. Paradigma Comprensivo Interpretativo, EMIC.....	98
3.2.4-. Paradigma Sociocrítico Transformador, EMIC.....	102

4-. CAPÍTULO IV

4.1-. Conciencia Fonológica: Definición y Característica.....	105
4.2-. Importancia de la Conciencia Fonológica en el Proceso Lector.....	106
4.3 -. Desarrollo de la Conciencia Fonológica.....	108
4.4-. Evaluación de la Conciencia Fonológica	117

5- CAPÍTULO V

5.1- Lectura versus Comprensión.....	119
5.2- Mecanismos de Comprensión Lectora.....	122
5.3- Taxonomía de Niveles Cognitivos.....	131
5.3.1- Dominio Cognoscitivo.....	133

6- CAPÍTULO VI

6.1- Resultados en evaluaciones Nacionales e Internacionales en Comprensión Lectora.....	136
6.2- Resultados Pruebas Internacionales PISA	139
6.2.1- Niveles de desempeño en evaluación PISA de estudiantes chilenos en Comprensión Lectora.....	140
6.3- Evaluaciones Nacionales en Comprensión Lectora.....	142
6.3.1- Alumnos en Nivel avanzado en Comprensión Lector.....	143
CONCLUSIÓN.....	145
BIBLIOGRAFIA.....	151
LINKOGRAFÍA.....	157

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

En los últimos 10 años, diversas investigaciones como las de Dickinson (2006), citado por Rolla y Rivadeneira, (2006), sobre estudios longitudinales de la calidad y efectividad de la educación en prescolares, indican que *“intervenciones de buena calidad durante los años preescolares pueden tener efectos de larga duración en una amplia gama de áreas”*. (p.2)

En consideración a lo anterior se le está dando un lugar privilegiado a la educación pre básica, logrando posicionarse en la agenda de las políticas públicas chilena; sin ir más lejos, en el primer gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, año 2005, aumentó la cobertura de la educación parvularia, inaugurando nuevos jardines infantiles, considerando e implementándolos con material didáctico adecuados a las necesidades de los párvulos.

Es por esto que Rolla y Rivadeneira (2006, p.1), sostienen que *“la importancia de la educación preescolar y su peso específico como futuro predictor de éxito en los diferentes niveles educacionales parece haber logrado posicionarse en la agenda de las políticas chilenas”* .

Dickinson, refiere también que la ampliación de la cobertura del sistema preescolar a los sectores más vulnerables, debe hacerse incluyendo criterios de eficacia y asegurando condiciones de calidad, tal como plantea Espinoza (2002), citado en Rolla y Rivadeneira, (2006); que los requisitos de acreditación utilizada en Estados Unidos, de la National Association of Education for Young Children, como norma para la certificación de instituciones que atienden a preescolares, debe considerar como exigencia que la relación niños y educadores por sala no debe superar los 20 niños y contar con a lo menos un docente para atender a 10 preescolares; por otro lado, los mismos autores agregan que es necesario establecer estándares claros y un sistema de acreditación de centros de educación preescolar, que aseguren el cumplimiento de las normas necesarias de espacio, seguridad, higiene, nutrición y calidad.

Sin ir más lejos entre los meses Septiembre y Octubre de 2013, se originó un paro colectivo nacional de la Fundación Integra, considerando como uno de los focos de discordancia entre las educadoras y asistentes de educación, con el gobierno del presidente Sebastián Piñera, la ampliación de cobertura de preescolares, a cargo de la misma cantidad de personal, lo que se traduce a una educación de menor calidad para los que cuentan con menos recursos, ampliándose así la brecha de desigualdad educativa en los primeros años de

educación, la cual se mantiene en su mayoría en los ciclos posteriores; además se considera relevante contar con personal capacitado, para responder a las necesidades emocionales e interpersonales de los alumnos. Es así como Espinoza (2002), plantea: asegurar buenas condiciones laborales para los profesionales de la educación en general, formación continua, espacio para la reflexión y crítica pedagógica; pensando además en un currículum con actividades investigativas, desafiantes e interesante para el preescolar, considerando la expresión diversa, el desarrollo de habilidades sociales y de autocontrol que refuercen la autoestima, seguridad del niño en formación de manera pertinente a la realidad del alumnado.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente es que Rolla y Rivadeneira, (2006), Consideran que es necesario tener presente que una baja calidad educativa que no cumpla con las condiciones básicas, puede ser dañina para el párvulo y que, lamentablemente las poblaciones más desventajadas , tienden a recibir una educación de menor calidad.

En relación a la importancia de la lectura, en un ámbito más formal en la educación Pre-escolar, ésta se establece después de la Reforma Curricular de educación Parvularia el año 1998, reconociéndose un año más tarde en 1999

de manera oficial por el Ministerio de Educación , pero sin ser obligatoria el ingreso de los párvulos.

La educación preescolar, con la reforma curricular de Educación Parvularia, pretende definir criterios esenciales como contar con un marco curricular para el nivel, que defina objetivos y contenidos esenciales orientadores en especial sobre el para qué, el qué y el cuándo aprenden los párvulos, estableciendo una base cultural esencial para todos ellos, dando continuidad, coherencia y progresión al Currículum de la educación Parvularia, con el currículum de Educación General Básica, posibilitando de esta una mejor articulación entre ambos niveles.

Bajo el marco de este nuevo Currículum, es entonces donde se comienza a dar formalmente énfasis a la lectura, es así como se establecen objetivos de aprendizajes claros y formales que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica y el acercamiento al proceso lector.

En esta concepción curricular los programas anteriores estaban enfocados por áreas de aprendizaje, sin embargo en el área de lenguaje, no existían lineamientos claros respecto al desarrollo de la conciencia fonológica como

práctica pedagógica formal, quedando al criterio de la Educadora de Párvulos el abordar o no el aprendizaje de la conciencia fonológica, con estrategias que contemplaran como pertinentes, sin un programa establecido.

Posteriormente y con el afán de mejorar el sistema educativo preescolar, surgen las nuevas Bases Curriculares de Educación Parvularia, implementadas el año 2002, bajo el decreto de educación 289/2001 y los Programas Pedagógicos en el año 2008, los cuales proponen tres ámbitos del aprendizaje. Uno de estos ámbitos es favorecer explícitamente la Comunicación a través del núcleo lenguaje verbal, los que hacen un acercamiento más juicioso a través de su eje de aprendizaje “Iniciación a la Lectura,” entre los cuales se establecen objetivos de aprendizaje para iniciar la conciencia fonológica, al igual que fomentar el interés por la lectura. Es aquí donde se implementaron también precarias bibliotecas de aula para los niveles pre básico, en el sector público y particular subvencionado.

En este periodo se comienza a trabajar la conciencia fonológica dada que diversos estudios como los de Burgess, Anthony y Barker (1998), citado en Bravo. (2002), mencionan que como consecuencia del dominio fonológico los niños que tienen mayor dominio en las habilidades para segmentar y manipular sílabas o

fonemas aprenden a leer más rápido, independientemente del coeficiente intelectual (CI), del vocabulario y del nivel socioeconómico.

En relación al proceso de adquisición de lectoescritura algunos autores como (Bradley y Bryant, 1985, citado en Bravo 2004), formulan que el desarrollo e intervenciones en conciencia fonológica debe intensionarse a edad temprana entre 4 y 5 años, el cual tiene correspondencia cronológica con el nivel pre - básico, en este paradigma plantean que la ejercitación de la conciencia fonológica durante los años de jardín infantil es determinante para el éxito en el aprendizaje lector.

En Chile, en términos curriculares, el Decreto de Evaluación 511 de 1997, del Ministerio de Educación, señala que los alumnos tienen un periodo de dos años completos, 1° y 2° de enseñanza básica, para el cumplimiento de los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorio, correspondiente a estos cursos, siendo uno de los objetivos fundamentales la adquisición del proceso lector, condición que es válida actualmente.

Así y de acuerdo a estudios realizados por Jiménez y Ortiz (1993) citado en Bizama, Arancibia, y Saéz (2011), demuestran que el mayor incremento de

la conciencia fonológica, se produce entre el segundo nivel transición y el segundo año de educación básica, lo que se relaciona con los procesos de aprendizaje de la lectura y escritura.

Por lo tanto, se puede inferir que las educadoras según el enfoque al cual se adhiera, pueden dar mayor o menor relevancia a sus prácticas pedagógicas en relación a la estimulación temprana de la conciencia fonológica. Es más, muchas pueden desconocer estos enfoques, relativizando o ignorando la relevancia de Intencionar de manera sistemática la conciencia fonológica, para el posterior aprendizaje lector.

En efecto, es una necesidad formativa indagar sobre los distintos paradigmas existentes en relación a la conciencia fonológica y lectura, dado que la preparación profesional tiene un efecto directo en las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, lo que refiere al desarrollo de la comprensión lectora en preescolar y en general en los primeros años de estudio, no se enseña un método para que los niños aprendan a extraer e interpretar información de textos, por la inexistencia de una estructura coherente, lógica y secuencial para desarrollar esta habilidad, la cual muchas veces depende de las perspectivas que tiene el

profesor que le corresponde ese nivel educativo; es por eso que podemos encontrarnos con diferentes realidades. En educación pre-básica, por ejemplo hay educadoras que le dan mucho valor a la iniciación del proceso lector considerando como un punto importante el desarrollar la comprensión en los párvulos. Por el contrario, hay profesionales en que su énfasis está centrado en otros ámbitos del aprendizaje, lo cual provoca como consecuencia que en primer año básico, nos enfrentemos con alumnos con diferentes niveles de aprendizaje.

Es en este panorama educativo, necesario considerar a García (2008) que propone un manual con mecanismos básicos de comprensión, que van más allá de la lectura y escritura, en el cual refiere que para la comprensión oral y escrita el proceso es el mismo, considerando que: *“Una vez recepcionada la información, buscamos en nuestra memoria a largo plazo la existencia de significados relacionados con dicho significante y procedemos a su interpretación”*.(p.45)

En efecto, el planteamiento de esta monografía es: Indagar en los beneficios de desarrollar la conciencia fonológica para la adquisición de la lectura inicial; además, nos invita a reflexionar acerca de la relevancia e impacto

de los procesos de lectura y de comprensión lectora en alumnos de pre-básica y básica; como también, los modelos y métodos vigentes en nuestro sistema educativo y las condiciones, contexto y las políticas que están como base del funcionamiento educativo actual.

Ante la situación planteada, para el logro de estos objetivos, se analizará desde una metodología de carácter descriptiva planteando diversas miradas al objeto de estudio.

Esta investigación nos permite hacernos las siguientes preguntas: ¿Es beneficioso apresurar el aprendizaje de la lectura en los niveles de transición? ¿Qué está pasando con los resultados de las evaluaciones nacionales como internacionales en comprensión lectora? ¿Cuál es el objetivo final de aprendizaje de la lectura, la velocidad, fluidez o la comprensión?

CAPÍTULO 2

2.1-. DESARROLLO DEL LENGUAJE EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA.

Según los lineamientos de las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2001), mencionado en Unidad de educación Especial (2012), del Ministerio de Educación en relación al desarrollo del lenguaje en los niños y niñas, éstas consideran que es un proceso que se inicia en los primeros días de vida y que es la plataforma y sustento para el desarrollo de otros procesos tan importantes en los niveles educativos posteriores como lo es la lectura y escritura.

Considera además que la temprana infancia de los 0 a 5 años, es un periodo de gran plasticidad cerebral, donde ocurren importantes procesos de aprendizaje para su posterior desarrollo.

Dentro de los aprendizajes importantes para el niño y la niña, está la capacidad para comunicarse. En un principio será a través de movimientos, miradas, gestos, balbuceos para llegar posteriormente a las palabras. Es aquí

donde comienza el intercambio y construcción del significado con los otros. El lenguaje verbal es uno de los medios más fluidos y fundamentales de comunicación de las personas; además, permite expresar sentimientos, pasamientos e interpretar el mundo que nos rodea.

2.2-. IMPORTANCIA DEL LENGUAJE SEGÚN LOS PROGRAMAS DE ESTUDIOS VIGENTES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

Los Programas de Estudio vigentes para la Educación Básica año 2012, en todas sus asignaturas de 1° a 6° año básico, hacen mención de la importancia que tiene el lenguaje en todos los subsectores del aprendizaje considerando que:

El lenguaje es una herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo. Es el instrumento mediador por excelencia, que le permite al ser humano constatar su capacidad de sociabilidad al lograr comunicarse con los demás. Al mismo tiempo, el manejo del lenguaje le permite conocer el mundo, construir sus esquemas mentales en el espacio y en el tiempo, y transmitir sus pensamientos a quienes les rodean.

Programas de Estudio de 1° a 6° Básico (2012, p .13)

En consideración a lo anterior es que los programas de estudio, también se refieren a la importancia de desarrollar las habilidades de comunicación, considerando que son herramientas fundamentales que los estudiantes deben desarrollar y aplicar para alcanzar los aprendizajes propios de cada asignatura.

Reflexionado a demás que estas habilidades no solo se utilizan y trabajan únicamente en la asignatura, Lenguaje y Comunicación; sino que se consolidan por medio de la práctica en otras instancias y en torno a distintos temas. Por lo tanto, se debe considerar al lenguaje como transversal a todas las otras asignaturas del currículum; de esta forma el aprendizaje de las otras asignaturas se verá favorecido si se estimula a los alumnos a manejar un lenguaje enriquecido en los diversos contextos que se le presentan.

Otro de los planteamiento del Ministerio de Educación, es que debe favorecer en los alumnos el desarrollo del lenguaje, dándole las instancias de expresar sus ideas y opiniones, interactuando con los otros y también, de esta forma, aprenderá a escuchar otros puntos de vistas con los cuales podrá debatir .

2.3-. LECTURA.

Al referirse a la lectura, Condemarín sostiene lo siguiente:

La lectura es, fundamentalmente, el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito. Para quienes saben disfrutarla, constituye una experiencia gozosa que ilumina el conocimiento, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios que jamás conocerían personalmente, y apropiarse de los testimonios dados por variadas personas, en otros tiempos y lugares. Vista así, constituye indudablemente el logro académico más importante en la vida de los estudiantes y, aunque parezca increíble, todo este poder surge, en el caso nuestro, a partir de 28 letras del alfabeto que se articulan entre sí, de manera casi infinita. (Condemarín, 2001, p.1)

Para González, Romero y Blanca, (1995), citado en Correa (2007), los autores consideran que: El leer es un proceso constructivo e inferencial, donde es necesario formular y comprobar hipótesis, acerca del contenido del texto.

Sostienen además, que el resultado final es el proceso de construcción o reconstrucción del significado del texto leído y que depende de las características psicológicas del lector, la interacción con el texto y contexto cotidiano, y los conocimientos construidos por él. El número de procesos involucrados en la lectura convierten esta actividad en una tarea muy compleja. Por ello es evidente que el aprendizaje de la lectura no puede ser entendido como la simple decodificación de signo, sino que se trata del desarrollo de la capacidad de elaboración y utilización de la lengua escrita.

Por su parte Berko y Bernstein (1999), citado en Correa (2007), sostiene que, si bien hay estudiantes que han tenido acercamientos a la lectura antes de ingresar al sistema escolar, su aprendizaje formal comienza recién bajo la responsabilidad de la escuela, ésta es de crucial importancia para el alumno(a), la cual permite adquirir nuevos conocimientos, habilidades y destrezas, pudiendo utilizar la lectura con diversos fines y en distintos contextos, lo cual conlleva a un desarrollo personal y cultural.

El autor recién mencionado, formula que en la actualidad, no poseer la capacidad de desarrollar una lectura competente, constituye una limitante para el desarrollo personal y social de un ciudadano. Que leer y no poseer comprensión,

está estrechamente relacionada con la pobreza, tanto en sentido de desarrollo económico como en la privación de oportunidades en el transcurso de su vida.

El concepto de lectura ha ido evolucionando a través del tiempo. En un principio se consideraba como un proceso perceptivo y principalmente mecánico, es decir, en el cual sólo se relaciona un grafema con un fonema; cuya habilidad preponderante apuntaba a decodificar el código escrito, sin considerar otras habilidades a desarrollar en los estudiantes. En esta concepción de lectura entonces, surgen los primeros métodos para la enseñanza de ésta; en el cual, mecánicamente se decodificaba un código pero no se lograba comprender los mensajes que transmitía, centrando su énfasis, en repetir y memorizar lecciones.

2.3.1 -. DEFINICIÓN DE LECTURA.

Carbonell de Grompone, (1989) citado en Molina, (1991), hacen referencia a la lectura como un proceso cognitivo complejo, mediante el cual el lector atribuye significado e interpretación a un texto escrito.

Por otro lado Bravo, (2004) citado en Correa, (2007) argumenta, que el aprendizaje de la lectura no depende sólo de las habilidades cognitivas del

individuo, sino también de modelos pedagógicos que faciliten este proceso, puesto que su aprendizaje no deriva directamente de capacidades innatas que puedan ser activadas por el sólo contacto con un ambiente letrado, sino de habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico que necesitan ser activadas por métodos pedagógicos adecuados. Esta interacción permite que los niños establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal.

En consideración a lo anterior y siguiendo la misma línea descriptiva de la lectura como proceso complejo y multivariable, Alliende, y Condemarín (1986), plantean que la lectura comprende una serie de operaciones parciales, que a veces se suelen confundir con la totalidad del proceso. Considerando que la “decodificación” es la primera operación, que implica la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o un sonido. Los autores resumen el acto de leer en dos cosas una reconocer signos escritos y la otra transformarlos al lenguaje oral.

2.4-. ETAPAS DEL PROCESO LECTOR.

El proceso lector, también ha sido definido por etapas. Se Puede señalar a Chall (1979), mencionado por Defior, (1996) quien indica, que los niños al aprender a leer pasan por seis etapas:

Etapas 0: Prelectura o Pseudolectura.

Esta etapa de prelectura, recibe también el nombre de alfabetización emergente.

Abarca el periodo que va desde el nacimiento hasta el final de la edad infantil, seis años aproximadamente, durante el cual el niño aprende el lenguaje oral. Toma conciencia de que el propósito del lenguaje escrito es la comunicación y desarrolla las habilidades visuales, visomotoras, perceptivo- auditivas y lingüísticas, necesarias para iniciar el aprendizaje formal de la lectoescritura. En esta etapa se establecen los cimientos para la construcción de la alfabetización antes de que se produzca la enseñanza formal. La solidez de estos cimientos dependerá de la riqueza de experiencias que tenga el niño en el medio en que se desenvuelve. En esta fase, los niños pueden leer algunas palabras que

corresponden a personas, objetos o lugares familiares, pero no es una verdadera lectura; ya que estos estímulos gráficos actúan como logogramas, de manera que si se cambia el formato o la apariencia de alguno de sus elementos, el niño ya no los reconoce.

Etapa 1: Lectura inicial o decodificación.

Esta etapa abarca los dos primeros años de escolaridad seis y siete años y sienta las bases para continuar con el proceso lector.

En esta etapa, los niños aprenden a usar las letras como señales de sonido. Se comienzan a trabajar los aspectos esenciales de correspondencia entre sonido y letra, asociando éstos con las correspondientes partes de la palabra, empezando por las vocales y consonantes, seguidas por las sílabas y grupos consonánticos.

Etapa 2: Consolidación y fluidez de la decodificación.

En esta fase, los niños pasan de la utilización consciente del código escrito a un uso automatizado, a través de la práctica intensiva de la lectura. Significa una

consolidación de lo que aprendieron en la etapa de la lectura inicial. El vocabulario lector se amplía, aumenta de forma considerable el número de palabras que pueden reconocer de manera global. Los niños con dificultades de aprendizaje, le es difícil avanzar en esta etapa y es poco probable que adquieran un dominio del código que les lleve a un uso fluido. El reconocimiento de las palabras es lento y poco preciso ya que se cometen muchos errores en la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Esto conlleva que la mayoría de su atención se centre en la decodificación, dejando a un lado la comprensión como lo menciona Defior (1996). Con esta fase se completa el dominio de los mecanismos básicos de la lectura de palabras.

Siguiendo con lo descrito anteriormente, Chall, (1979), mencionado por Defior, (1996) señala que las siguientes tres fases están más relacionadas con la comprensión lectora.

Etapa 3: Leer para aprender lo nuevo.

En esta fase, la lectura se convierte en un instrumento para aprender a partir de la utilización de textos. Es un periodo en el que se debe prestar atención a la adquisición de las estrategias cognitivas y metacognitivas que se irán afianzando a

lo largo de toda la etapa. Los niños leen para obtener información desde un único punto de vista.

Etapa 4: Múltiples puntos de vista.

Comprende desde los 14 hasta los 18 años de edad. La característica de esta etapa es una lectura eficaz, que permite leer todo tipo de materiales y contemplar más de un punto de vista. Significa la culminación del desarrollo de la lectura y se adquiere a lo largo de la escolarización.

Etapa 5: Construcción y reconstrucción.

Se inicia a partir de los 18 años aproximadamente. En este periodo la lectura se utiliza de acuerdo con las necesidades del lector, implica una reconstrucción del significado de los textos en función de sus propósitos. En esta fase la lectura está al servicio del desarrollo personal y profesional del lector.

Como se puede concluir, en las diferentes etapas, las demandas de la lectura van variando y se producen cambios de naturaleza cuantitativa y cualitativa a lo largo del proceso lector del sujeto.

2.5-. NIVELES DE PROCESAMIENTO LECTOR.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que el proceso lector implica la movilización de diversas operaciones mentales y niveles de procesamiento cognitivo, que posibilitan a su vez, una adecuada comprensión. Cuetos (1996) mencionado en (Correa, 2007), afirma que el sistema de lectura está formado por varios niveles separables relativamente autónomos. De este modo, se distinguen los siguientes niveles de procesamiento.

2.5.1-. Procesamiento Perceptivo.

La primera operación mental que realizamos al leer, es la de extraer los signos gráficos escritos para su posterior identificación. Esta tarea consta de varias operaciones consecutivas, la primera de ellas es dirigir los ojos a los diferentes puntos del texto que vamos a procesar. De esta manera, cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos llamados movimientos sacádicos, que se alternan con periodos de fijación en que permanecen inmóviles.

Los períodos de fijación permiten al lector percibir un trozo del material escrito y los movimientos sacádicos le trasladan al siguiente punto del texto. Así, el proceso que realiza una persona durante la lectura consiste en fijar un trozo de texto; a continuación, pasa al trozo siguiente y así sucesivamente mientras continua leyendo. De acuerdo con estas características la información que se puede extraer de una página viene determinada por dos factores:

Por la distribución de las fijaciones sobre la página; es decir por los lugares a los que se dirigen los ojos en cada movimiento sacádico y por la cantidad de información que se puede recoger durante una fijación.

2.5.2-. Procesamiento Léxico.

El autor además señala que existen dos vías o rutas para el reconocimiento de las palabras: Una es la ruta directa léxica y la otra la ruta indirecta o fonológica. Además, sostiene que un buen lector tiene que tener plenamente desarrolladas ambas rutas, puesto que son complementarias.

Los alumnos con dificultades en la ruta visual tienen un número escaso de palabras representadas en su léxico interno y prácticamente tienen que

descodificar todo lo que leen, incluso aquellas palabras muy frecuentes que para la mayoría de los alumnos que están adquiriendo en proceso lector les resulta muy fácil. Su dificultad radica de no tener automatizado los procesos de reconocimiento global y gran parte de su memoria operativa tiene que ocuparse del descifrado. Así, al centrar sus esfuerzos cognitivos en la decodificación, son los procesos de comprensión los que quedan más afectados, esto debido a la saturación de su memoria de trabajo.

En relación a lo anterior, sostiene que la ruta fonológica sirve para leer las palabras desconocidas y las pseudopalabras. Esta ruta permite llegar al reconocimiento de las palabras a través de transformar cada grafema en su sonido y mediante la integración de los mismos, acceder a su significado. A medida que el niño va aplicando correctamente las reglas de conversión grafema-fonema se va encontrando con una serie de palabras que se repiten constantemente y a base de verlas una y otra vez, las va memorizando y formando una representación interna de estas palabras, con lo cual podrá leerlas directamente sin tener que transformar cada letra en sonido

2.5.3-. Procesamiento Sintáctico.

El reconocimiento de las palabras es un componente necesario para poder entender un mensaje determinado pero no es suficiente. Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva, por ello tienen que agruparse en unidades mayores como frases, oraciones y textos, para transmitir un mensaje con contenido y significado para el lector.

2.5.4-. Procesamiento Semántico.

Constituye la última fase del proceso lector y consiste en extraer el mensaje de la oración para integrarlo en sus conocimientos. Este proceso de comprensión finaliza cuando el lector ha integrado la información en su memoria. Consta de dos subprocesos: La extracción de significado y la integración en la memoria o en los conocimientos del lector. En cualquier frase u oración leída hay siempre una parte que es conocida por el lector que es la llamada información dada y una parte nueva o desconocida llamada información nueva.

2.6-. BASES TEÓRICAS SOBRE LOS PROCESO DE LECTURA.

García, González, y Herreros, (s.f.) hacen mención de las bases teóricas sobre los procesos de la lectura. Señalan que durante décadas, la idea básica sobre el aprendizaje de la lectura era reconocer ciertos símbolos gráficos y asociarlos a sonidos, para transformar lo escrito en oral y luego se aplicaba las habilidades de comprensión.

Desde esta perspectiva, aprender a leer, no era sino adquirir la capacidad de reconocer símbolos y aprender las reglas que asocian a los sonidos. Además, se pensaba que la capacidad de reconocimiento visual y el aprendizaje de los sonidos de la lengua eran procesos sujetos a una lenta maduración durante los cinco o seis años de vida. Que la labor central del profesor que enseñaba el proceso lector, era la de ayudar a esa maduración para que los niños se encontraran preparados para aprender las reglas del alfabeto en primer año básico.

Evidentemente la tarea básica del profesor de este curso, no podía ser otra que enseñar esas reglas y darles a sus alumnas y alumnos la cantidad de prácticas, necesaria para que aprendieran las letras con exactitud.

Seguendo con los autores, ellos señalan que desde la década de los setenta se han realizado investigaciones que han demostrado, que no existe relación significativa y consistente entre el aprendizaje de la lectura y el nivel de adquisición de aquellas habilidades “madurativas” con que los niños aprenden a leer.

Además refieren que se cuenta con experiencias de enseñanza que han demostrado que: *“Si se sabe instruir a niños supuestamente inmaduros preescolares y niños con discapacidad psíquica, por ejemplo, aprenden a leer”*

García et al. (s.f. p.3)

Los autores mencionados recientemente, coinciden con Cuetos (1996) citado en Correa (2007), al señalar que hoy en día, para acceder al léxico y poder leer, existen dos modos. La ruta visual o directa que no es otra cosa que el reconocimiento a golpe de vista de la palabra vista anteriormente y guardada en su memoria visual; y la otra forma que plantean, es la ruta indirecta. Es lo que tradicionalmente se llama “desciframiento”, es decir, consiste en la transformación sucesiva de las letras en sonidos, mediante la aplicación de las reglas del código alfabético. En la ruta indirecta a diferencia de la primera, el modo de leer una palabra, la comprensión no se alcanza directamente, sino que

exige, que primero se transforme lo escrito en oral, lo que técnicamente se denomina “recodificación fonológica”.

2.6.1-. LECTURA POR LA RUTA LEXICA O DIRECTA.

García et al. (s.f.), hacen referencia a la lectura por la ruta directa: *“Es un almacén de memoria que podríamos imaginar como una especie de álbum mental que archiva todas las fotocopias (imágenes mentales) de palabras escritas que uno ha ido grabando en su memoria a partir de su experiencia lectora”* (p. 4)

Consideran además que la lectura visual de la palabra escrita, es percibida por el lector globalmente, esto es posible solo en aquellas palabras que han sido vistas anteriormente de las cuales ha formado y guardado una representación visual en su memoria. Para esto es preciso contar con un repertorio visual amplio que le permita al lector tener una lectura más rápida; una persona con años de experiencia lectora será más veloz al momento de leer, ya que ocupa el repertorio de palabras que posee; no sucede lo mismo con la persona que se está iniciando en el proceso, su repertorio va a ser más limitado. Este proceso no es consiente ni voluntario, sino que es perceptivo automático, una vez identificada la palabra, acceden a los significados que ya tienen en su memoria.

Los autores refieren también los pasos para acceder a la lectura por la vía o ruta directa.

1º. Análisis visual de la palabra escrita: Procesamiento perceptivo global de la palabra que pretendemos decodificar.

2º. Reconocimiento de la palabra: Búsqueda y emparejamiento de la palabra procesada con las representaciones almacenadas en el léxico visual.

3º. Asociación de la palabra reconocida con el significado o los significados existentes en nuestro sistema semántico.

4º. Recuperación en el léxico fonológico de la pronunciación que se corresponda con el significado anterior.

5º. Producción oral de la palabra.

2.6.2-. LECTURA POR RUTA FONOLÓGICA O INDIRECTA.

También García et al. (s.f.), hacen alusión a la lectura por la ruta fonológica, considerando que en esta vía, la unidad de reconocimiento no es la palabra considerada globalmente sino los grafemas que la componen. El proceso central de esta ruta, es el mecanismo de conversión grafema-fonema que se encarga de separar los grafemas que componen las palabras, de asignar a cada grafema el fonema correspondiente y de combinar los fonemas generados para recuperar la pronunciación de dicha palabra del léxico fonológico.

Si comparamos ambas rutas la primera tiene ventaja por la rapidez, lo cual permite leer mucho más en poco tiempo y con menos esfuerzo, pero solo aquellas palabras que han sido leídas con anterioridad y memorizadas visualmente, en cambio la segunda nos permite leer palabras de difícil escritura y que jamás hemos visto antes.

Para la lectura por la ruta fonológica los autores también hacen mención de los siguientes pasos.

1º. **Análisis visual:** En esta ruta, a diferencia de lo que ocurría en la anterior, el análisis visual no es de la palabra como un todo, sino que se centra en cada una de las letras que constituyen la palabra, las cuales son procesadas poco a poco, siguiendo el orden en que aparecen en la palabra.

2º. **Identificación de las letras:** Si hemos analizado correctamente las letras y las conocemos, el siguiente paso es la identificación de cada una de ellas al comparar lo que vemos con las formas almacenadas en nuestra memoria.

3º. **Asignación de fonemas:** Una vez que las letras han sido identificadas, se aplican las reglas de conversión grafema-fonema propias del código alfabético de nuestro idioma y se accede de este modo a los fonemas que codificaban.

4º. **Articulación:** Los fonemas ya activados en el paso anterior son derivados al sistema encargado de su articulación que la lleva a cabo.

5º. **Análisis auditivo:** Al producir oralmente la cadena de fonemas, oímos lo que decimos y realizamos un análisis auditivo de esos estímulos.

6°. **Reconocimiento auditivo de la palabra:** Si la secuencia de sonidos que estamos escuchando coincide con alguna de las palabras que forman nuestro vocabulario oral comprensivo, podremos ahora reconocerla.

7°. **Comprensión del significado:** El reconocimiento de lo que oímos como la palabra tal cual es y finalmente, permite el acceso a los significados almacenados en el sistema semántico, la comprensión de la palabra leída.

Como vemos, la ruta indirecta recibe este nombre dada la gran cantidad de pasos que implica en la mente del lector para llegar desde lo escrito a la comprensión de su significado.

En consideración a lo anterior, otro autor como Coltheart (1978), citado en Guzmán (1997) hace mención al modelo de doble ruta para acceder al léxico, el cual contempla varias operaciones.

Ruta visual o ruta directa:

1°. Análisis visual de la palabra.

2°. El resultado de este análisis se transmite a un almacén de representaciones ortográficas (léxico visual) donde se identifica esa palabra.

3°. La unidad léxica activada a su vez activará la correspondiente unidad de significado situada en el sistema semántico. En este sistema se encuentran los significados de las palabras, es decir los conceptos. Es único para todas las palabras independientemente de la modalidad por la que se accede, sea visual, auditiva, pictórica. Sólo se puede utilizar esta ruta para leer aquellas palabras que cuentan con una representación ortográfica en nuestro léxico visual, esto es palabras conocidas que han sido leídas previamente mediante decodificación fonológica. Para las palabras desconocidas y pseudopalabras se hace necesario utilizar la ruta fonológica.

Ruta fonológica o ruta indirecta:

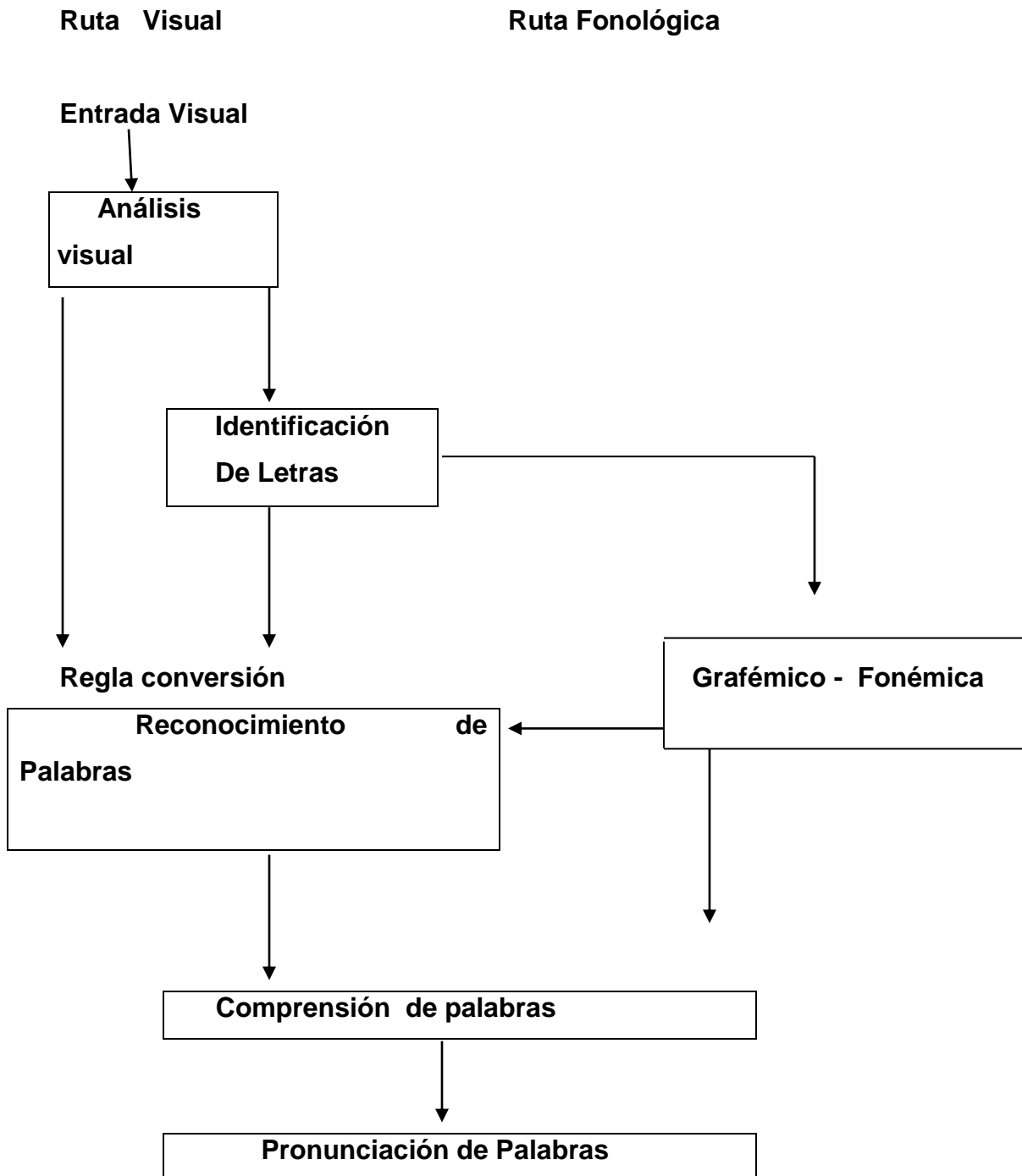
En esta vía la unidad de reconocimiento no es la palabra considerada globalmente sino los grafemas que la componen. El proceso central de la ruta fonológica es el mecanismo de conversión grafema-fonema que se encarga de separar los grafemas que componen las palabras, de asignar a cada grafema el fonema correspondiente y de combinar los fonemas generados para recuperar la pronunciación de dicha palabra del léxico fonológico. Este sistema permite leer las pseudopalabras y las palabras irregulares. Este proceso comprende tres mecanismos según el modelo de Coltheart (1978):

1°. **Análisis grafémico:** Se encarga de separar los grafemas que componen las palabras.

2°. **Asignación de fonemas:** Se asigna a cada grafema el sonido correspondiente.

3°. **Unión de los fonemas:** Se combinan los fonemas generados para producir una pronunciación conjunta.

2.6.3-. MODELO DE DOBLE RUTA



Modelo de doble ruta de acceso al léxico de Coltheart, 1978, tomada de Guzmán (1997).

2.6.4-. ¿Qué sucede cuando hay problemas en las Rutas, para la lectura de palabras?

Siguiendo en la misma línea, García et al. (s.f.) señalan que el lector experto, tiende a utilizar de manera eficaz las dos rutas e incluso privilegia una por sobre la otra en función de su objetivo que es la lectura.

Considerando lo anterior, es preciso hacerse la siguiente pregunta ¿Qué sucede si nos encontramos con niños que tienen dañada alguna de sus rutas?, situación que puede dificultar aún más su proceso lector. Tal es el caso de los niños que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje, que una de sus habilidades metalingüísticas dañada es la conciencia fonológica.

En referencia a lo señalado García (2008), destaca que cuando hay daño en la ruta fonológica el niño utiliza la ruta visual para la lectura, por lo cual lee con facilidad todas las palabras familiares pero le resulta difícil la lectura de palabras desconocidas. Si se hace necesario intervenir, sobre la ruta fonológica debemos seguir dos objetivos: Uno aumentar la conciencia fonológica; tanto oral como escrita; y mejorar la automatización de la mecánica lectora. Cuando hay dificultades a nivel fonológicos es necesario analizar qué proceso está afectado:

Los de análisis grafémico (letra-grafema) o asignación de fonema (grafema-fonema), combinación de fonemas (fonemas-pronunciación). En el caso de que el daño sea a nivel de la ruta directa o visual, el niño utiliza la ruta fonológica para la lectura de palabras y frases, por ello lee palabras irregulares, sean o no familiares, e incluso pseudopalabras.

Reflexionando con respecto a lo anterior, ¿Cómo aborda el docente aquellos alumnos que están en las escuelas, los que presentan dificultad para adquirir el proceso lector y que muchas veces el profesor no considera o desconoce que puede tener dañada algunas de las rutas o vías e insiste enseñando a todos con la misma metodología?. Por lo cual la problemática persistirá si no toman las medidas pedagógicas correspondientes a cada situación. Es ahí, cuando el profesor a menudo no utiliza metodologías diversas para revertir estas situaciones negativas para el aprendizaje de la lectura, sino mas bien, se autoprotege por la no actuación pertinente limitándose a dar muchos discursos para tratar de justificar lo que está ocurriendo con el alumno o alumna. Como por ejemplo refieren: “Falta de madurez del niño”, “tiene poca capacidad”, “no tiene motivación”, “falta apoyo del hogar,” “no tiene buena base”, entre otras. La pregunta es; ¿Cuestiona su metodología? ¿Considera el estilo de aprendizaje del

alumno? ¿Conoce la importancia de privilegiar una ruta por sobre la otra cuando sea necesario?

En el caso puntual del aprendizaje de la lectura, sería importante que el docente consideraran otras metodologías como la multisensorial, que sugiere García,(2008), donde aparte de apoyarse en lo visual y auditivo el profesor, puede recurrir a los otros sentidos como kinestésico y táctil, denominada por el autor metodología VAKT, donde el alumno con un mayor número de conexiones sensoriales puede consolidar su aprendizaje lector.

- Visual / Auditiva: Se presenta el símbolo visual para que el niño lo transforme en Sonido.
- Auditivo/ Visual: Se emite el sonido para que el alumno identifique la letra entre Varias.
- Auditivo /Kinestésico: Se emite el sonido para que el niño realice el movimiento en el aire y toque.
- Kinestésico / auditiva: El maestro realiza el movimiento en el aire para que el Niño emita el sonido correspondiente.
- Viso/ Kinestésico: El maestro le muestra una letra para que el niño realice el movimiento.

- Kinestésico: El maestro realiza el movimiento de una letra para que el alumno la identifique entre varias.

Estas y otras asociaciones más pueden considerar los profesores como puntos de apoyo para que los alumnos adquieran el proceso inicial de la lectura.

2.7-. MODELOS DE LECTURA.

Para describir modelos de lectura, se toma como referente a Condemarín, (1999), quien señala que los modelos de lectura no constituye un método, sino una perspectiva que está destinada a proporcionar comprensiones más profundas acerca de la naturaleza de la lectura y de la escritura, así como de sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En relación a lo anterior se hará mención de tres modelos de enseñanza más conocidos para acceder al proceso de la lectoescritura: El modelo de destrezas, el holísticos y el equilibrado que se compone de los dos anteriores.

2.7.1-. MODELO DE DESTREZAS.

La enseñanza de la lectura y escritura de este modelo, está centrada en destrezas que el estudiante debe desarrollar. Condemarín (1991), señala que este modelo se basa en la psicología conductista que ve a la enseñanza de la lectura como un conjunto de mecanismos, que están ordenados desde lo más simples a lo más complejos y que considera a la lectura como una destreza unitaria y compleja, constituida por una serie de sub destrezas las cuales

pueden ser claramente identificadas y secuenciadas. Estas destrezas o sub destrezas, deben ser enseñadas por el profesor y aprendidas por el alumno, de manera rígida a través de una estructura directa y sistemática. En este tipo de enseñanza el profesor tiene un rol directivo en el proceso de enseñanza y el alumno posee un rol receptivo- pasivo.

Los métodos sintéticos se basan fundamentalmente en los modelos de destrezas, donde lo más importante es que el niño domine el código y sea experto en decodificar sin importar si comprende lo que lee.

Estos métodos están enfocados en un proceso paulatino, desde la letra hasta el texto, partiendo principalmente por la segmentación de la palabra, para así ir diferenciando las letras que la componen, tanto en su forma o sonido, con el fin de ir identificándolas en un proceso que va desde lo más simple a lo más complejo.

Los autores Alliende, y Condemarín (2002), señalan que este método comienza por la enseñanza de las vocales, consonantes, para luego ir formando palabras con sílabas directas consonante seguida de vocal. Posteriormente las destrezas más globales serán la identificación de la palabra y la comprensión, la

cual pasa a un segundo plano. Esto provoca que el alumno al decodificar la palabra, sea capaz de entender lo leído e interiorizar este concepto en su vida diaria, para así generar un mayor vocabulario que muchas veces no es comprendido por el alumno, ya que lo primordial de estos modelos es leer y leer, dejando muchas veces de lado el desarrollo de otras habilidades tan importantes como la comprensión y la amplitud del léxico.

Siguiendo con las ideas de estos autores, este modelo enfatiza la enseñanza de los fónicos y el ir potenciando el paso a paso de destrezas. Los aportes del modelo de destrezas, se traducen en una presentación sistemática de actividades destinadas, especialmente, a que identifiquen o discrimine el sonido y la representación gráfica de determinadas letras.

En referencia a lo anterior este modelo, promueve la aplicación de estrategias destinadas a desarrollar la conciencia fonológica y el descubrimiento de las relaciones entre los sonidos de las letras y así formar palabras. Siendo el objetivo central a considerar, que se tome conciencia de que las palabras están compuestas de sonidos y que estas se combinan entre sí para formar nuevas palabras.

Las autoras Condemarín, Galdámez, y Medina (2004), hacen referencia a la enseñanza de la lectoescritura con actividades características del modelo de destreza.

- Aprendizaje de un vocabulario visual básico letra- imagen- palabra clave.
- Conocimiento del abecedario.
- Toma de conciencia de sonidos iniciales y finales de las palabras.
- Toma de conciencia de las sílabas.
- Aprendizaje de la forma y tipos de letras, una a una mayúscula minúscula, imprenta, manuscrita.
- Regularidad de la escritura en cuanto a proporción y tamaño de las letras, alineación, inclinación, espacio.

Los autores Alliende, y Condemarín (2002), consideran que estos modelos presentan desventajas con respecto a los modelos holístico y equilibrado, considerando como uno de los puntos de discordancia la práctica conductista, la cual está relacionada como estímulo – respuesta, en razón a la forma como se enseñan las letras, una a una, sin considerar los intereses, experiencias, recursos que posee el alumno, como los medios que el entorno puede proporcionar para el aprendizaje de la lector escritura.

En resumen y como señalan los autores este modelo: *“No tomando en cuenta la funcionalidad del lenguaje escrito, ni la variedad de empleo del discurso dejando fuera el nivel de competencia intelectual del niño y niña”* (Allende y Condemarín 2002, p.99)

2.7.2-. MODELO HOLISTICO.

En tanto el modelo holístico, se contrapone al modelo de destreza, considerando a este último como rígido y disciplinado. Lo más importante es que el niño domine el código y sea experto en decodificación, lo que respecta a comprensión es lo último que propone este modelo, en los cuales se destacan como métodos de destreza el método Matte; en nuestro país hay colegios que trabajan con este método, considerando que los alumnos y alumnas el primer semestre deben haber aprendido a decodificar, lo cual produce mucha satisfacción para el alumno, docente y padres, ¿Pero qué sucede con la comprensión lectora, la cual pasa a un segundo plano?; esto, porque el énfasis está centrado en que el niño aprenda a leer y las otras habilidades, son de menor trascendencia.

Por otro lado, el modelo holístico tiene otra mirada en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura considerando que se aprende mejor cuando los alumnos son agentes activos de su propio aprendizaje lector, con materiales significativos, pertinentes, reales y motivadores. Este método aborda la enseñanza de la lectoescritura como un todo. Considera que los intereses, la motivación y los aprendizajes previos de los alumnos y alumnas son los factores principales para aprender a leer, por lo mismo el modelo enfatiza el aprendizaje del código por descubrimiento, incluyendo y teniendo como base, una intensiva y temprana inmersión en el lenguaje y en la literatura. Alliende, y Condemarín (2002).

En cuanto a la enseñanza de la lectoescritura, el foco será el alumno, considerando sus necesidades, conocimientos y contextos sociales, lo que concuerda con lo que Kenneth Goodman (Spache y Apache, 1970) citado por Alliende, y Condemarín (2002) en que al emplear contenidos que pertenezcan a la experiencia del lector, apoyarán el proceso.

Bajo el concepto de modelo holístico se engloban los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística. El aporte de la psicolingüística entre cuyos investigadores se destacan (Frank Smith, 1976; Kenneth y Yetta Goodman, 1981,

1986), citado por Condemarín (1991), se caracteriza principalmente por lo siguiente:

- Considera el aprendizaje de la lectura como un proceso realizado sobre la base de la competencia lingüística. Tal como el escuchar, el hablar, o el escribir, el proceso de leer formaría parte del lenguaje y compartiría con ellos la característica común y fundamental de comunicación del significado.

- Parte de la base de que el lector es un ser activo en la construcción del significado del texto. Su conocimiento del lenguaje le ayudaría a captar directamente el significado a través del uso de las claves lingüísticas dadas en el texto. Estas claves serían especialmente semánticas, sintácticas, léxico morfélicas y morfofonémicas. El lector integraría las claves disponibles del texto y las complementaría con el aporte de su experiencia. La redundancia en el texto facilitaría la fluidez lectora.

- El lector al enfrentar el texto, también aplicaría otras estrategias especialmente la predicción, muestreo, confirmación y autocorrección del significado. La conciencia metalingüística acerca de cómo trabaja el lenguaje, más

la habilidad de tratar el lenguaje como un objeto, facilitaría la adquisición de las estrategias psicolingüísticas de parte del lector.

- Estima que los niños son usuarios competentes del lenguaje oral. Esta competencia constituiría un recurso primario para aprender que la lectura es construcción del significado y que la escritura es producción de un mensaje significativo.

El aporte de la psicolingüística a los docentes, en relación con el proceso-enseñanza aprendizaje de la lectura es:

- Proporcionar a los alumnos un ambiente dentro de la sala de clases que les permita una inmersión en el lenguaje escrito a través de rótulos, letreros, avisos, diario mural, calendario, juegos didácticos de lenguaje escrito, registros de experiencias, biblioteca de aula, entre otros.

- Brindarle a los niños muchas experiencias de escuchar cuentos narrados, leídos o grabados en los cuales éstos vayan siguiendo visualmente las líneas aunque no sepan leer, conjuntamente con la realización de experiencias compartidas sobre libros.

- Estimular a los niños a jugar a leer “lecturas predecibles” Condemarín, (1991) aunque no sepan decodificar. Estas lecturas se denominan predecibles porque los niños anticipan lo que el autor va a decir a continuación y la manera cómo lo va a decir. Apenas el profesor lee unas pocas páginas e incluso unas líneas, los niños dicen en voz alta, recitan o cantan el contenido siguiente, gracias a que el texto está impreso sobre la base de su cultura oral y porque utilizan patrones repetitivos de lenguaje o la presentación de secuencias o de hechos sucesivos o acumulativos.

- Estimular la toma de conciencia de los lectores (metacognición) de sus aportes al texto. proporcionarles textos para ser leídos en los cuales se omiten sistemáticamente palabras y son reemplazadas por una línea de extensión constante con el fin de que el lector complete las omisiones sobre la base de su experiencia con el lenguaje (procedimiento “cloze”).

Con referencia a este modelo Condemarín (1991), menciona algunas acciones para el aprendizaje de la lectura sobre la base de los aportes de la sociolingüística:

Estimular a los niños a leer, interrogando de manera natural los textos que se encuentran a su alcance, con el propósito de obtener de ellos su significado. Estos textos son de naturaleza diversa tal como letreros de las calles, propagandas, avisos, títulos de libros o titulares de diarios y revistas, anuncios callejeros, etiquetas de envases y muchos otros.

- Promover la lectura de “registros de experiencias”, es decir, textos dictados al profesor o escritos por él donde se han impreso las experiencias vividas por los niños en diferentes contextos situacionales.

- Hacer explícito a los niños el propósito para leer y presentarles, por ende, textos que satisfagan diversas necesidades y funciones: leer cartas, invitaciones, saludos (función interactiva); buscar información (función heurística); leer reglas de juegos o normas e instrucciones (función instruccional), leer por el placer de leer (función recreativa).

Todos los modelos tienen sus ventajas y desventajas. Entre las desventajas que puede presentar este modelo en su aplicación, podríamos destacar que, tiende a ver el aprendizaje del lenguaje escrito, únicamente a través de la inmersión en ambientes letrados y por descubrimiento. Lo que provoca en primera

instancia, que se excluyan los datos de las investigaciones que confirman que la temprana e intensiva enseñanza de los fónicos (como lo hace el modelo de destreza) da como resultado un mejor logro general del aprendizaje, porque facilita el ir descubriendo las letras a través de lo escuchado. En segundo lugar, al aprender sólo por descubrimiento, no se consideran a los alumnos que más se demoran en descubrir y aprender el código, que generalmente son el grupo mayoritario. Sin nombrar a los niños (as) que al ingresar al primer año, ya saben leer o descubren el código sin mayor dificultad. (Alliende, y Condemarín (2002).

2.7.3- MODELO EQUILIBRADO.

Tomando en consideración los modelos anteriores y rescatando elementos que pudiesen fusionarse para servir de apoyo entre estos modelos y reflexionando cual es el más apto para el aprendizaje de la lectoescritura, según la mirada e interés del profesor que enseñara el proceso. Las autoras Condemarín, Galdámez, y Medina (2004), refieren, que gracias a los aportes del modelo de destreza y el holístico, se pudo formar uno nuevo; desde una perspectiva que no sólo se aprende por descubrimiento, de manera espontánea o accidental; también aprenden gracias al rol del profesor como mediador.

Considerando la mirada de las autoras se puede aludir, que en vez de ver, estos modelos como opuestos, éste rescata e integra lo mejor de cada uno.

Con referencia a lo anterior, es que Condemarín (1991), considera que con el modelo equilibrado, se estimula una temprana e intensa inmersión en el lenguaje y la literatura, que el aprendizaje de las letras debe ser sin prescindir de su significado, que éste debe ser enseñado en forma sistemática y amigable, con materiales fáciles y significativos para el alumno. De esta forma se establece un equilibrio entre el rol de la motivación y el descubrimiento y por otro lado que la enseñanza debe ser guiada.

Con este modelo hay que favorecer también los espacios de aprendizaje para aquellos alumnos y alumnas más aventajados.

El modelo ofrece al docente la libertad de seleccionar y organizar los estímulos y recursos que utilizará en el proceso enseñanza aprendizaje, además permite indagar sobre los conocimientos previos del estudiante y así poder planificar su trabajo.

A modo de ejemplo, cuando se integra el modelo destreza y el holístico, es cuando los alumnos están aprendiendo guiados por el profesor, pero a su vez se les ofrece diferente alternativa para aprender.

La autora recién mencionada, alude también que con este modelo los alumnos aprenden a leer a partir de textos completos y significativos para ellos, que desde las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, el niño se caracteriza por construir y comunicar el significado de lo que está leyendo y que las destrezas de la lectura se dan dentro de una situación auténtica de lectura, las cuales se relacionan con sus propias experiencias, intereses y necesidades.

2.7.4-. MODELO EQUILIBRADO EN EL APRENDIZAJE LECTOR EN NIVELES TRANSICIÓN.

Según la International Reading Association (IRA), citado en Berrios et al. (2010) señalan que son los primeros años de vida de los niños y niñas, los que corresponden a la etapa más importante para el desarrollo de la alfabetización, es decir, para la adquisición de la lengua escrita.

En Chile, según señalan Berrios et al. (2010), la metodología más usada para la enseñanza de la lectura, es aquella del modelo de destrezas el cual se ha caracterizado porque separa el lenguaje en unidades.

Además, consideran que en la década de los noventa se comienza a promover la idea de utilizar textos completos y breves, que tengan sentido para los niños y niñas, desde el inicio de la escolaridad. En esta perspectiva, se consideran los conocimientos previos, partiendo del supuesto de que éstos saben mucho de lenguaje a través de su interacción con un entorno que propicia su desarrollo. Además, se intenciona la interrogación de textos con el propósito de favorecer la construcción del significado por parte de los niños y niñas. Estas características corresponden al modelo holístico.

Considerando las dos miradas anteriores, la actual propuesta curricular explicita un modelo equilibrado para la enseñanza de la lectura y la escritura en los niveles transición, este enfoque considera: *“Tanto el modelo de destrezas como el modelo holístico, relevando la idea de que leer es construir el sentido de los textos, pero que es necesario asimismo, el conocimiento del código”* Berrios et al. (2010, p.8)

Para la enseñanza y aplicación de un modelo equilibrado, también se requiere de perfeccionamiento docente, de la puesta en práctica de actualizados conocimientos pedagógicos por parte de educadoras y técnicos de educación Parvularia, con diversas estrategias y metodológicas efectivas que permitan conocer y comprender las diferentes habilidades que disponen positivamente al aprendizaje de la lectura de los párvulos.

En consideración a lo señalado, desde el año 2008, la Unidad de Educación Parvularia, del Ministerio de Educación ha enfatizado, desde el primer Nivel de Transición, el fortalecimiento del núcleo de aprendizajes del lenguaje verbal. Además, el MINEDUC. propuso implementar a partir del año 2011, el Plan Nacional de Fomento Lector, el cual contempla ser abordado desde los primeros años de escolaridad, con el propósito de hacer un acercamiento a un mundo letrado y provocar así el interés por la lectura y la comprensión de ésta.

La propuesta curricular del Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Educación Parvularia (2010) para la educación pre-básica, considera el modelo equilibrado para la enseñanza inicial de la lectura, la cual da énfasis a tres conceptos fundamentales, que en su conjunto pueden ser reconocidos como

factores predictores de la comprensión lectora, estos son: Conciencia fonológica, construcción del significado y decodificación; Los que se describen a continuación.

Conciencia fonológica:

- Verbalizar oraciones con sentido para niños y niñas, enfatizando la separación de cada palabra oralmente y dando golpes de manos: Esas - niñas - viajarán - al - espacio.
- Separar sílabas de palabras que formen parte de contextos significativos, golpeando con las manos según el número de sílabas.
- Verbalizar los nombres de los compañeros y compañeras, los que son escritos en la pizarra, y luego ordenados según extensión: nombres largos, nombres cortos.
- Reconocer sonidos iniciales o finales de palabras representadas por dibujos.
- Nombrar palabras que tengan igual sonido inicial o final que una palabra dada
- Reconocer rimas en poemas.
- Nombrar palabras con uno, dos, y tres golpes de voz.
- Trazar en un papel tantas líneas como golpes de voz tenga una palabra.
- Clasificar dibujos relacionados con los textos que leen o escuchan, según su número de sílabas.

- Omitir sonidos iniciales o finales de palabras.

Decodificación:

- Escribir el listado del curso y exhibirlo en un lugar visible del aula.
- Escribir en tarjetas los nombres de cada niño o niña para que lo usen cuando sea necesario.
- Exhibir en el aula, un abecedario ilustrado completo, de la letra “A” a la letra “Z”, utilizando palabras inconfundibles que representen cada letra.
- Elaborar tarjetas con los días de la semana, para utilizarlo cuando sea necesario.

Construcción de significado:

Que significa leer, es decir, participar activamente frente a un texto, utilizando las diferentes claves que este presenta para comprender su significado.

Para aprender a leer es fundamental construir los sentidos de un texto escrito y, para lograrlo los niños y niñas, utilizan tanto las claves del texto, como sus conocimientos y experiencias previas, de este modo, antes incluso de decodificar,

los niños/as pueden construir significados de textos que les son significativos, es decir que forman parte de su entorno y con los cuales han tenido interacciones.

La construcción del significado se asocia a la interrogación de los textos que implica realizar los tres momentos de la lectura, cada uno de los cuales presenta determinadas características:

Antes de la lectura:

- Realizar predicciones antes de leer un texto.
- Compartir conocimientos y experiencias previas que estén relacionadas con el texto que se leerá.
- Inferir el tipo de texto que se leerá, de acuerdo a diversas claves de diagramación, ilustración u otras claves lingüísticas

Durante la lectura:

- Realizar predicciones acerca de lo que sigue en el texto.
- Comprobar las predicciones realizadas y formular otras a medida que se avanza en la lectura.

Después de la lectura:

- Inferir el significado de palabras y expresiones de acuerdo a claves dadas por el contexto.
- Contestar preguntas de diferente nivel de complejidad después de escuchar o leer un texto.

Plan Nacional de Fomento Lector, Unidad de Educación Parvularia, División de Educación General (2010)

2.7.5-. CUADRO COMPARATIVO MODELOS DE LECTURA.

MODELO DESTREZA	MODELO HOLÍSTICO	MODELO EQUILIBRADO
<ul style="list-style-type: none"> • Conductista. • Se basa en el método sintético. <ul style="list-style-type: none"> • Instrucción directa y sistemática. • De lo simple a lo complejo (letra, silaba, palabras y frases.) • Promueve el desarrollo fonético. • Tiende a fragmentar la enseñanza de la lectura y escritura como unidades separadas. • No considera los recursos lingüísticos que posee el niño. • No considera los recursos del medio ambiente como sala letradas, caminatas de lectura, letreros, logos entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constructivista. • Se basa en el método analítico. <ul style="list-style-type: none"> • Promueve la comprensión lectora. • Parte de lo general a lo simple. (frases, palabras, silabas y letras.) • Le da énfasis visual. • Considera los intereses y motivación de los alumnos. • Enfatiza el aprendizaje del código por descubrimiento, proporcionando una base temprana e intensiva en el lenguaje y la literatura. • Considera los ambientes letrados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integra lo mejor del modelo de destreza y el holístico. <ul style="list-style-type: none"> • Considera los estímulos del entorno, experiencias personales, interés y motivación. • Enfatiza el desarrollo de habilidades graduadas que permita entender aspectos como la conciencia fonológica, en el análisis de las palabras. • La enseñanza de la lectura debe crearse en contextos llenos de significado. • Integración de un método global, tanto como un aprendizaje dirigido.

Cuadro N°1. Elaboración Propia, con información del Marco Teórico

2.8-. MÉTODOS DE LECTURA.

Para el aprendizaje de la lectura hay metodologías que se utilizan según el enfoque que da el profesor que iniciará el proceso inicial de lectura con sus alumnos o bien, es el método que el colegio tiene instaurado para la enseñanza de ésta. Como señala Araya (2003), el proceso de enseñar a leer, puede desarrollarse a través de actividades y sistemas diferentes. De esta manera se refiere al método como un sistema organizado de actividades que van acorde a una postura teórica.

Dentro de los métodos que existen para la enseñanza de la lectura encontramos los ascendentes en el cual están considerados los Sintéticos o Fonéticos y los descendentes Analíticos o Globales.

Los métodos ascendentes se caracterizan por comenzar el proceso desde las unidades más elementales de lenguaje (grafema- fonema – silaba) y así avanzar hacia unidades mayores (palabras- frases u oraciones). Estos métodos enfatizan en la habilidad de decodificar, estableciendo la correspondencia entre grafema y fonema, los que han sido considerados los más antiguos y tradicionales. Estos métodos fueron evolucionando a través del tiempo, pasando primero por los

alfabéticos actualmente en desuso, a los fonéticos y silábicos. Condemarín, (s.f.).

Los Métodos descendentes, comienzan con el reconocimiento de las unidades mayores o complejas con significado (Palabras - Frases) y luego se distinguen las unidades elementales (sílabas y letras). Estos métodos enfatizan el proceso de reconocimiento de palabras y frases, considerando fundamentalmente la comprensión del significado y el valor funcional de la lectura. Se le da énfasis a la función visual de la lectura, sobre la función auditiva. Condemarín, (s.f.)

Posteriormente los métodos mixtos se han desarrollado conjugando aspectos tanto de los métodos ascendentes, como de los descendentes. Los métodos mixtos pretenden unir las destrezas de los dos métodos anteriores, integrando la percepción global y el análisis fonológico de manera simultánea. Su énfasis está en el reconocimiento de las palabras y la comprensión de la correspondencia, entre grafema y fonema, de manera combinada para así adquirir el proceso lector.

2.8.1-. MÉTODOS SINTÉTICOS.

Los métodos alfabéticos iniciados en la civilización griega son los más antiguos de la humanidad, sus orígenes se remontan al siglo I A. de C, son éstos los que dan origen a los que posteriormente se han denominado sintéticos (Lebrero, 1988). Citado en Guzmán (1997).

El énfasis de estos métodos esta en decodificar, ya que comienza el proceso de enseñanza de la lectura, por los elementos menores de la palabra (letra), que es la unidad básica. Con este método, el proceso de enseñanza comienza con la unión de las letras como partes de la palabra, para así formar un todo. El método sintético ha insistido, fundamentalmente, en la correspondencia entre lo oral y lo escrito; entre el sonido y la grafía Ferreiro, y Teberosky (2003). Es por esto que al ir uniendo letras, se irán constituyendo sílabas, para así sucesivamente, con las uniones de sílabas ir formando palabras. Si se suman palabras, se llegará a una frase o oración. Y al sumar oraciones se construirá un párrafo, de allí van constituyendo unidades cada vez más complejas hasta llegar al texto, un todo con un significado.

Según Molina (1991), el recorrido que hace el niño en base al aprendizaje, no se produce de forma simultánea en cada sesión; sino que, por el contrario, conlleva una secuencia sistemática hasta que el alumno alcance la comprensión de la significación de un texto escrito. Los pasos que supone este tipo de instrucción, según el autor se pueden resumir de la siguiente manera:

- 1.- En la primera fase adquiere especial importancia la discriminación e identificación de las letras, comenzándose por el estudio analítico de vocales y consonantes, generalmente asociado a la representación gráfica de algún objeto familiar que comience por la letra que se está enseñando.
- 2.- Cuando el niño conoce las vocales y una consonante se comienza la combinación de éstas para formar la sílaba, empezando por las directas, continuándose con las inversas y, finalmente, las mixtas.
- 3.- Las sílabas aprendidas previamente se unen para formar palabras, poniéndose especial énfasis en la significación de las mismas.

4.- A partir de la relación y significación de las palabras entre sí, se pasa a la lectura oral de pequeñas frases construidas con las palabras que han sido formadas en base a las consonantes trabajadas.

5.- Lectura de textos sencillos, formados por historietas en las que entran las palabras ya estudiadas. Aunque en general ésta es la progresión que siguen la mayoría de los métodos sintéticos, dependiendo del elemento inicial estudiado (letra, fonema, sílaba).

Siguiendo con lo anterior, en Chile se han usados diversos Métodos Sintéticos con distintos nombres, los cuales comparten algo en común que es el enfoque ascendente, en la cual el énfasis está puesto en las partes a un todo.

- Método Alfabético: El más antiguo su enseñanza se basaba en el nombre de las letras.
- Método Fonético: Que se usa en la actualidad, su enseñanza está basada en el sonido de las letras para construir palabras.
- Método Silábico: Es usado en la actualidad, su enseñanza se centra en las sílabas, para llegar a formar la palabra.

Sobre la base de las consideraciones anteriores, se dará a conocer cada uno de estos métodos con la finalidad de analizarlos y así conocer los objetivos de enseñanza y metodologías, las que en el transcurso de los años han ido evolucionando, con nuevas técnicas, para así, ir mejorando la enseñanza de la lectoescritura.

2.8.2-. MÉTODO ALFABÉTICO.

En Chile dentro de los métodos Sintéticos, éste es considerado el más antiguo. El objetivo principal era el aprendizaje del alfabeto. De allí su nombre. En este método los alumnos debían aprender el nombre de todas las letras del abecedario, para así poder llegar aprender la lectura.

El comienzo de enseñanza del proceso de la lectura, era la memorización de las letras del alfabeto y de todas sus posibles combinaciones. En esta enseñanza, la comprensión no era el objetivo fundamental, ya que existía el supuesto implícito que ésta sola vendría, después del desciframiento, se trataba de una lectura “jeroglífica” en la cual importaba traducir los signos y más tarde, tal vez, se podría comprender lo que significaban.

Como la enseñanza se centraba en el abecedario, los niños aprenderían sólo el nombre de las letras, por lo que daba origen a confusiones en los educandos, ya que en efecto el nombre de las letras no era igual a su sonido. Por ejemplo la letra "M" su nombre es "EME" y su sonido "M".

Araya (2003), menciona que este método, en la actualidad está obsoleto. Sirve para dar una mirada a través del tiempo y hacer historia de cómo éstos han ido evolucionando hacia los métodos sintéticos- fonéticos, los cuales aun así, son mecánicos y rígidos con poca participación activa por parte del alumno.

2.8.3-. MÉTODO FONÉTICO.

Este método presenta una evolución en el tipo de enseñanza, respecto del anterior, ya que eliminó para siempre el nombre de las letras y utilizó sólo su pronunciación (sonido de ellas). Este cambio fue muy importante el cual se mantiene hasta hoy. Este método se desarrolla bajo la influencia de la lingüística, ya que parte de lo oral, donde la unidad mínima de sonido del habla es el fonema.

La aplicación de este método comienza por la enseñanza nombre de las vocales, luego se va combinando el sonido de una consonante, con el sonido de

las vocales, para conseguir la forma de pronunciación de una sílaba y así con la unión de sílabas se van constituyendo palabras y luego frases, oraciones y textos. De esta forma los educandos aprenden la relación entre las letras y los sonidos (grafemas-fonemas) asociados a ellas, aprendiendo a usar el alfabeto completo para producir sonidos, el proceso consiste en comenzar por el fonema asociándolo a su representación gráfica Ferreiro, y Teberosky (2003).

El autor refiere también, que esta metodología va dirigida al énfasis en el “mecanismo de la lectura” que conducía a la repetición de sílabas sin sentido, lo importante era que el niño fuera capaz de unir letras asociando sus sonidos. Del mismo modo que con el método alfabético, la comprensión de lectura estaba fuera de la preocupación del profesor, no estaba presente ni era buscada como objetivo, sino que se suponía que vendría por añadidura cuando el lector dominara el desciframiento.

En consideración a lo anterior, se puede decir que las características de este método, para el aprendizaje de la lectura se hacen memorísticos, con escasa comprensión y que la actividad más importante es el análisis auditivo de las palabras, lo que significa descomponer oralmente en sílabas y éstas a su vez en sonidos.

Uno de los métodos de lectura fonética utilizado en nuestro país desde el año 1904 hasta la actualidad, es el método Matte. Fue creado por Claudio Matte y en sus inicios recibió el nombre de Silabario Ojo, por ser ésta la primera palabra que se enseñaba.

El método es denominado por su autor como fonético- analítico – sintético, en el cual destaca las siguientes características:

- Lograr una enseñanza graduada.
- Cada lección trata un sonido nuevo.
- La metodología sugerida por el autor en cada lección permite usar el mismo tiempo en forma individual como colectiva.
- Ayuda a desarrollar la pronunciación correcta de las palabras.
- Convierte al estudiante en un lector independiente a corto plazo.

En este método enseña el sonido de las letras, las que no se enseñan aisladamente, sino que se desarrollan a partir de una palabra generadora de fácil comprensión y familiares al alumno. Una vez presentada la palabra, por el profesor los estudiantes pronuncian la palabra en voz alta, para posteriormente descomponerla en sílabas.

Las palabras normales, como señala el autor, deben elegirse de tal manera, que la palabra nueva, tenga un sólo signo desconocido que es la nueva letra que se está incorporando:

ojo
o - jo
o - j - o
oj - o
ojo

De acuerdo a lo señalado en el capítulo introductorio del método Matte el énfasis de éste está centrado en lo fonético, la fluidez y expresión lectora. Desafortunadamente en ningún momento hace alusión a la comprensión, impidiendo además que los niños creen, imaginen y desarrollen los niveles más altos del pensamiento, sino se limita a repetir palabras descontextualizadas, poco significativas para el niño.

Si bien es cierto que el método permite de forma relativamente fácil y rápida aprender a leer, dedicándole la gran mayoría de la carga horaria de la asignatura de lenguaje y Comunicación, para lograr que el niño decodifique las lecciones,

sin dejar espacio para expresar, indagar, preguntar, reflexionar y favorecer las habilidades de comprensión.

La metodología utilizada da énfasis a la lectura por las vía auditiva visual, dejando de lado las otras vías sensoriales que son necesarias, cuando se consideran los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos y alumnas.

2.8.4-. MÉTODO SILÁBICO.

El aprendizaje de la lectura con este método parte de las vocales, las que se asocian a una consonante, para formar silabas las cuales se combinan creando de esta forma palabras. Con esta metodología se crearon textos, llamados comúnmente silabarios, en Chile uno del más conocido es el Silabario Hispano Americano, el que comenzó sus publicaciones el año 1945 y que, hasta la fecha (año 2013), ha publicado 87 ediciones ininterrumpidas. En la actualidad el Ministerio de Educación no entrega este material, siendo los padres los que adquieren este texto, por cuenta propia argumentando que su hijo aprende a leer, desconociendo muchas veces, que es un método memorístico y mecánico.

El autor de este método, el pedagogo chileno, Dufflocq, (1945), lo describe como un método: Fonético, Sensorial, Objetivo y Sintético.

El autor, argumenta que un niño de seis años de edad y en muchos casos menores aprende a leer en un mes, dedicando 20 minutos por la mañana y tarde a cada lección.

Además señala que una de las principales características del método es ser muy deductivo, por lo cual los niños traducen casi solos sus lecciones apenas captan el mecanismo.

También considera que con este método el alumno se convierte en autodidacta y que el docente en la mayoría de los casos desempeña el papel de un observador. Además sostiene que el niño aprende a leer por medio de sonidos completos y que las únicas letras que deben enseñarse por separado son las vocales, porque tienen sonidos, (a e, i, o, u).

Las otras letras son todas mudas y por lo tanto no pueden ni deben pronunciarse aisladamente.

Señala el autor que frente al niño las consonantes no tienen nombre ni apellido. En caso de referirse a alguna de ellas se dirá: “esta letra larga”, “esta letra gorda”, “esta letra con tres patitas”, entre otras, pero nunca la “ele”, la “jota”, la “eme” o la “erre”.

En este método es evidente que la preocupación del autor está centrada en que el niño decodifique de forma mecánica, no se observa otro interés como por ejemplo la comprensión, ampliar el léxico, la fluidez, expresión entre otros; ya que señala que el alumno puede aprender solo a leer convirtiéndose así en autodidacta y que el profesor puede llegar a ser un mero observador. Al considerar tal como lo plantea su creador, el niño será capaz de transferir estos aprendizajes a otros contextos de forma autónoma como así se sugiere.

El argumento de Dufflocq, pierde su sustento, ya que el profesor no es un observador pasivo, sino que al igual que en los métodos anteriores, debe ser un guía, enseñando los sonidos de las letras, la unión de estas, entregando orientaciones que son fundamentales para que el niño las pueda unir y formar sílabas y palabras, siendo imposible que el niño sea un autodidacta sin ningún apoyo.

2.8.5-. MÉTODOS ANALÍTICOS GLOBALES.

La historia de los métodos globales es mucho más reciente que los de marcha sintética, Posteriormente, en el siglo XVIII fue Nicolás Adam 1787, quien considera necesario promover una campaña “anti-método sintético”, estableciendo algunos fundamentos de lo que él consideraba debía ser el método, seguir el orden natural del lenguaje hablado; demorar el proceso de descomposición; explotar la acción del niño y el recurso lúdico y promover el aprendizaje de forma no-dirigida Lebrero y Lebrero, (1988) citado en Guzmán (1997).

Este Método se consolida con el Doctor Ovide Decroly aproximadamente en el año 1928, este autor impulsa definitivamente este método globalizado de lectura, la cual comienza por frases y palabras, centrando el interés más en lo visual que en lo auditivo, según el autor el niño percibe el objeto en su totalidad sin diferenciar las partes constitutivas de ese todo, o sea, se analiza un todo y luego se van analizando las partes. Para que este método de lectura tenga éxito, es necesario que las frases con las que se inicia el proceso lector sean de interés para el niño y de esta manera motivar el aprendizaje.

Los métodos globales o analíticos dan un vuelco importante a la comprensión de las ideas escritas y a la expresión del pensamiento a través de la escritura. Considerando que el alumno que está iniciando el proceso lector, comprende mejor aquello que tiene unidad y sentido, que por el contrario a los métodos mencionados anteriormente (Alfabético y Sintético), este reemplazo las letras por palabras y las frases, También la mirada de este método está en oposición a una disciplina rígida, mecánica, monótona y a una actitud pasiva del alumno donde se imponen metodologías estructuradas, sin considerar el interés del educando.

Los planes y programas actuales del MINEDUC, en la asignatura Lenguaje y Comunicación, promueve a través de sus objetivos de aprendizaje los métodos globales. Por otro lado también ofrece la opción al colegio de elegir que tipo de textos desea para apoyar a los alumnos, global o de destreza, quedando así a criterio del establecimiento la modalidad de enseñanza.

Según Jiménez, (1989), el método Analítico Global comienza por el estudio y comprensión de una serie de palabras, normalmente significativa para el niño como su nombre, el de sus compañeros, nombres de objetos de la sala y juguetes entre otros, frecuentemente acompañadas de dibujos para que el niño a través de

aproximaciones sucesivas vaya identificando cada palabra con la persona, objeto o dibujo correspondiente hasta que no confunda unas con otras. Una vez presentadas las palabras generadoras, se pueden seguir dos criterios metodológicos; como indica el autor:

- Aprendizaje previo de todas las palabras generadoras.
- Aprendizaje de cada palabra generadora con análisis de sus componentes y recopilación de nuevas palabras con los elementos ya aprendidos.

La secuencia sería la siguiente:

- 1) Percepción global de la palabra y representación gráfica de la misma.
- 2) Lectura de palabras.
- 3) Descomposición de la palabra en sílabas.
- 4) Descomposición de la palabra generadora.
- 5) Recomposición de la palabra generadora.
- 6) Combinación de las sílabas para formar nuevas palabras.
- 7) Agrupación de las palabras en frases y oraciones.

Como sostiene el autor recién mencionado, este método, aunque inicia el proceso lector con la palabra, respeta los principios psicológicos básicos de la

metodología de progresión analítica, parte de una unidad lingüísticamente significativa, sincronizando el estudio sintético de la palabra con el estudio analítico de sus componentes (sílabas y las letras), para terminar recomponiendo la propia palabra u otras nuevas.

Además, dice que este método concede importancia al dinamismo que caracteriza al niño, haciendo de la actividad el eje central del proceso de enseñanza de la lectura.

Los materiales y procedimientos, están enfocados a variadas situaciones destinadas a provocar el interés del alumno, para lograr un aprendizaje efectivo y significativo agradable, que contribuya al desarrollo emocional e intelectual del educando.

2.8.6-. MÉTODO GLOBAL PALABRA MÁS PALABRA

La Unidad de Educación Especial, MINEDUC, 2008, considera que dentro del marco de los métodos de aprendizaje de la lectura, es importante destacar que en Chile se creó un método de lectura global, para aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales, cuyo proyecto fue creado en

conjunto entre la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación y la Fundación Down 21 - Chile. Su primera edición se publicó el año 2008 con el nombre “Palabra Más Palabra Aprendemos a Leer”.

La misma unidad de educación, considera que el objetivo de las Políticas de Educación Chilena, es hacer efectivo el derecho a la educación, con igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de aquellos niños y jóvenes que presentan necesidades educativas, garantizando así la integración al proceso escolar.

En este mismo sentido, una de las acciones prioritarias en el proceso de implementación de la política, es fortalecer el trabajo pedagógico y mejorar la calidad de los procesos educativos de los y las estudiantes. Sin lugar a dudas uno de los aprendizajes más importantes es la lectura y escritura, aprendizaje que se constituye como una condición fundamental para adquirir nuevos conocimientos, fortalecer una mayor independencia, la autonomía e integración social.

Sin lugar a dudas, la lectura es una de las capacidades más importantes en un mundo crecientemente letrado y tecnologizado, colmado de comunicación escrita y donde se valora el dominio de la misma.

La lectura amplía nuestros conocimientos, nos abre oportunidades de vivir aventuras apasionantes en diferentes situaciones; a la vez que estimula el enriquecimiento verbal y conversacional; favorece la autonomía y facilita la integración en la comunidad.

Todo lo anterior, es razón suficiente para plantearse el desafío de enseñar a leer a todos los niños, niñas y jóvenes sin excepción, independientemente de la edad que tengan o de las dificultades que puedan experimentar.

Es así como la Unidad de educación Especial, refuerza la idea que es importante considerar a todas y todos los niños, niñas y jóvenes, que pueden aprender a leer si cuentan con los apoyos, recursos técnicos y humanos necesarios, si se les dan los tiempos que requieren y la mediación adecuada. Algunos (as) tardarán más que otros; alcanzarán distintos niveles de logros y utilizarán los aprendizajes de acuerdo con sus capacidades.

El método al cual se hace referencia, es “Palabra más Palabra, Aprendemos a Leer”. Este método de lectura, está basado en el trabajo desarrollado por las profesoras e investigadoras españolas, María Victoria Troncoso y María Mercedes Del Cerro, quienes lo han trabajado laboriosamente durante años con buenos resultado en numerosas experiencias educativas, especialmente con alumnos y alumnas con Síndrome de Down; sin embargo, y debido a su organizada estructura, clara presentación y factible aplicación, en la actualidad se ha generalizado hacia otras y otros estudiantes con y sin [NEE]. Tomado del método Palabra más Palabra, manual para el docente. (2008)

El Método de lectura “Palabra Más Palabras” es global y comprende cuatro etapas:

- 1-.Desarrollo perceptivo y Discriminativo.
- 2-. Percepción global y reconocimiento de palabras escritas.
- 3-. Reconocimiento y aprendizaje de las sílabas.
- 4-. Progreso en la lectura.

Estas, se diferencian entre sí por los objetivos concretos y por los materiales propios de cada una de las etapas. Al mismo tiempo las cuatros etapas están interrelacionadas y; en ocasiones, deben trabajarse simultáneamente objetivos de

una y otra. Establecen claramente que no es preciso completar todos los objetivos de una etapa para iniciar el trabajo con la siguiente Troncoso, M. y Del Cerro, M., (1999) citado en Método palabra más palabra, manual para el docente (2008)

Según las autoras recién mencionadas, la aplicación de este método de lectura, en sus inicios ha sido desarrollado en sesiones de trabajo individual con estudiantes con síndrome de Down, y que los logros y avances en las investigaciones se han dado bajo estas características. Sin embargo, respetando las particularidades y etapas del método, y considerando la comprobada y eficacia de los resultados obtenidos; es posible aplicarlo a niñas, niños y jóvenes que presentan NEE, y que se encuentren desarrollando su proceso escolar tanto en escuelas especiales, como integrados en escuelas regulares.

2.8.6.1-. Etapas del Método de Lectura Palabra Más Palabra

En la tabla N° 1, se grafica el carácter horizontal que debe tener el desarrollo de las cuatro etapas. Con esto se establece que el trabajo estará determinado por los logros que alcance el alumno o alumna en relación a sí mismo (a). No es necesario que logre el desarrollo completo de una etapa, para dar inicio a la

siguiente. Del mismo modo, las edades que se señalan en cada etapa no son exactas, sino referenciales.

Primera Etapa	Segunda Etapa	Tercera Etapa	Cuarta Etapa
Edad 2 a 4 año	Edad 4 a 6 años	Edad 6 a 8 años	Edad 8 y más años
Desarrollo perceptivo y Discriminativo	Percepción Global y reconocimiento de las Palabras.	Aprendizaje y Reconocimiento de las Sílabas.	Progreso en la Lectura

Tabla N° 1 Fuente: Palabras más palabra, Aprendemos a Leer Unidad Educación Especial, MINEDUC, (2008).

Cada etapa plantea una secuencia de trabajo estructurada, que se va dando en forma progresiva y siempre ligada a las motivaciones individuales, a los intereses y a los conocimientos previos de cada alumno y alumna. La secuencia de trabajo está dada de tal forma, que cada una debe consolidar los aprendizajes ya adquiridos, mediante la ejercitación permanente y constante de las actividades realizadas, aumentando progresivamente su complejidad. La transferencia de los aprendizajes se logrará en la medida que se ofrezca material variado para la

ejercitación; y la generalización, se conseguirá con el apoyo de la familia y su entorno, permitiendo la utilización del aprendizaje lector en otros contextos diferentes al escolar.

De manera resumida se indicara cual es el objetivo general de cada una de las etapas del metodo.

Primera Etapa.

Desarrollo Perceptivo y Discriminativo. Se debe considerar esta etapa de manera especial, sólo para aquellos alumnos y alumnas que no han tenido escolaridad previa y/o no hayan participado de un programa de educación en la primera infancia, recibiendo una estimulación oportuna. Esta etapa tiene como objetivo principal preparar al alumno o alumna para iniciar el aprendizaje lector. Se trabajan las bases tanto a nivel de desarrollo del lenguaje como a nivel perceptivo, lo que permitirá más adelante, que la niña o el niño puedan acceder con mayor facilidad la lectura, con un vocabulario mínimo que garantice su éxito.

Segunda Etapa

Percepción Global y reconocimiento de las palabras. El objetivo general de ésta, es que el alumno o alumna reconozca visualmente, de un modo global, un

gran número de palabras comprendiendo su significado. Este reconocimiento deberá producirse, tanto si las palabras se le presentan de manera aisladas o formando parte de relatos sencillos presentados en formato de libros.

Tercera Etapa.

Aprendizaje y reconocimiento de sílabas. El objetivo general es que el alumno o alumna lea con fluidez y soltura palabras formadas por cualquier sílaba, comprendiendo inmediatamente su significado.

Cuarta Etapa.

Progreso en la lectura. Esta es la que emplea más tiempo, el objetivo, es que la lectura sea un hábito que se mantenga a lo largo de su vida. Esto se conseguirá si disfruta con lo que lee, si descubre que la lectura le proporciona ayudas muy valiosas en su vida diaria.

2.8.7-. Métodos Sintéticos Versus Analíticos

Como se ha señalado anteriormente las características de los métodos que se utilizan para la enseñanza de la lectura en los primeros años, han estado determinadas por dos tipos, los sintéticos (alfabético, fonético y silábico) y los

Analíticos o Globales, ambos tratan de hacer comprender al niño que existe cierta correspondencia entre los signos de la lengua escrita y los sonidos de la lengua hablada; pero para ello, los sintéticos comienzan por el estudio de los signos o de los sonidos elementales; los analíticos por el contrario, persiguen obtener el mismo resultado colocando al niño desde el comienzo frente al lenguaje escrito, o sea, en las palabras, frases y textos.

Ventajas del Método Sintético:

- 1-. Mayor rapidez en la adquisición de la lectura, por la intervención principalmente de procesos mecánicos.

- 2-. Da más autonomía que proporciona al niño desde el inicio del aprendizaje para leer cualquier tipo de palabras.

Los autores. (Lebrero, P. y Lebrero, T. (1988). Citado en Guzmán (1997) aluden a las siguientes razones:

- Es un proceso eficaz en el aprendizaje del código para establecer la correspondencia grafema-fonema.

- Hace del niño un lector autónomo, al poder identificar cualquier palabra que se le presente por primera vez.
- Es un sistema económico por requerir un aprendizaje de un número reducido de reglas de transformación grafema-fonema.
- Es necesario conocer la estructura del idioma en sus elementos menores para poder dominar el mecanismo lector.
- El método fonético tiene más sentido desde el punto de vista de la psicología Cognitiva.
- La percepción aislada de los fonemas tiene por objeto fusionarlos en unidades significativas como son las palabras y las frases.
- Se consigue una articulación correcta y una precisión en la lectura y escritura.

Desventaja de los Métodos Sintéticos.

- 1-. Poca motivación que producen en los alumnos, pudiendo producir aversión hacia la lectura.
- 2-. Se le da prioridad a que el niño aprenda a leer y la comprensión lectora pasa a segundo plano.

Algunos de estos inconvenientes pueden ser los siguientes (Lebrero, P. y Lebrero, T. (1988). Citado en Guzmán, (1997).

- No responden en sí mismos a los intereses infantiles.
- Se favorece la memorización y son mecánicos.
- El proceso de aprendizaje es inverso a la evolución infantil; procede de lo simple a lo complejo desde el punto de vista adulto.
- Exige la reversibilidad del pensamiento no propia del niño al comenzar el aprendizaje.
- Impide el descubrimiento personal de la lectura por presentar al niño las claves de la lectura.
- Se sacrifica la comprensión del texto para privilegiar el desciframiento.
- En el caso de los métodos alfabéticos, el resultado final no se obtiene de la unión de los resultados parciales.
- Los métodos basados en la letra conducen al deletreo.
- Los métodos basados en la sílaba conducen al silabeo.

Las consecuencias más nefastas que se han reconocido en los métodos sintéticos, se centran fundamentalmente en los alfabéticos porque parten enseñando el nombre de la letra, sin relación alguna con el sonido de esta.

Ventajas del Método Analítico o Global.

Estos métodos apoyan los principios evolutivos del alumno, partiendo del lenguaje con significado para el educando y dentro de un contexto familiar y de su interés, lo cual crea motivación por la lectura.

Lebrero y Lebrero (1988), Citado en Guzmán, (1997). Señala las siguientes ventajas:

- Responden a la percepción infantil y al movimiento de los ojos por unidades amplias.
- El reconocimiento es mayor cuando la unidad de percepción es menos compleja (palabra).
- Fomenta la motivación significativa y la actitud creadora en orden creciente, según se trate del punto de partida de la unidad del pensamiento de menor a mayor amplitud (palabra, frase, cuento).
- Impulsa el trabajo intelectual y la investigación personal.

Desventajas de los Métodos Analítico o Global.

- Los autores recién mencionados, señalan algunos inconvenientes del método global.
- .No es posible la identificación de palabras nuevas sin el conocimiento del código escrito.
- Convierte las correspondencias entre grafemas y fonemas en un lenguaje pictórico o gráfico, pero no alfabético.
- Se favorece la inexactitud e invención en la lectura en orden creciente conforme aumenta la amplitud del campo visual; palabra, frase, cuento.
- Cuando las unidades amplias proceden del contexto adulto, no responden a la expresión infantil.
- El proceso de aprendizaje es más lento al implicar el conocimiento de todas las palabras como unidades diferentes.
- Su correcta aplicación requiere un profesorado preparado, activo e imaginativo.

CAPÍTULO 3

3.1-. MODELOS PARADIGMÁTICOS PEDAGÓGICOS.

3.1.1-. Definición de Paradigma.

Un paradigma es una forma de ver e interpretar y evaluar la realidad, y por tanto de operar de acuerdo a ella, es decir que la acción humana, está orientada por significados que se comparten socialmente. Como lo define Thomas Khun, citado en Bazán, y Novoa (2006), paradigma son los modos de concebir, abordar y conocer la realidad, que posee un grupo de científicos y pensadores en un momento particular de la historia, esto es, a la definición de ciencia que se tenga, posibilitando que todo lo que se haga sea legítimo, incuestionable y ordenado, situación que permite comprenderlo todo, y su presencia no amerita cuestionamientos; de hecho, si se cuestiona un paradigma es porque dicho paradigma está perdiendo vigencia.

3.2.- Paradigmas Pedagógicos.

A continuación se muestra una tabla explicativa tomada de Bazán, y Novoa, (2006), en la cual se comparan los paradigmas pedagógicos tradicional tecnológico positivista, con el paradigma alternativo y sus dos subcategorías comprensivo interpretativo y el sociocrítico transformador, profundizando en estos paradigmas y sus respectivas dimensiones.

3.2.1-. Comparación de Paradigmas Pedagógicos.

PARADIGMAS VERSUS DIMENSIÓN	PARADIGMA TRADICIONAL ETIC (SERIE CATEGORIA UNO)	PARADIGMA ALTERNATIVO EMIC (SERIE CATEGORIA DOS)	
Interés / finalidad	Técnico: explorar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos.	COMPRENSIVO INTERPRETATIVO	SOCIOCRITICO TRANSFORMADOR
Naturaleza de la realidad a evaluar.	Objetiva: estática, única, dada, fragmentada.	Dinámica, múltiple, holística e histórica	
Relación evaluador / evaluado.	Independiente, neutral, libre de valores, externa, alumno es objeto de evaluación.	Interrelación, dependencia, relación. Influida por factores subjetivos y reflexivos.	Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida.
Teoría/ Práctica.	Disociadas. La teoría norma para la práctica.	Relacionadas y retroalimentadas Mutuamente.	Indisociables. La práctica es teoría en acción.
Conocimiento.	Lineal, se traspasa, promueve la memorización.	Se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo.	
Aprendizaje	Proceso de acumulación de conocimientos. No hay reconocimiento de saberes previos.	Proceso de construcción individual mediado por otros significativos. No hay acumulación sino atribución de significados.	
Profesor	Técnico, ejecutor de acciones dañadas por otros.	Reflexivo, investigador de su práctica, compromiso social y moral.	Conciencia crítica y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela, la enseñanza y al evaluación.
Evaluación	Orientada hacia el control, selección, comprobación, clasificación y acreditación.	Orientado hacia los aprendizajes, la comprensión, el diálogo, retroalimentación, reflexión, participación y transformación.	

Tabla N°2. Fuente: Pedagogía, Racionalidad y Paradigmas, Bazán, D. y Novoa, X. (2006)

3.2.2-. Paradigma Tecnológico Positivista, Tradicional / ETIC.

Según lo planteado por Bazán, y López, (2010), este paradigma sitúa a la educación de forma universal, única y regular, controlada y predecible, lo que se ve plasmado en la actualidad, con la educación regular planteada para el país, donde supone una realidad única de los estudiantes ya sea geográfica, económica, familiar, social y cognitiva, con los planes y programas propuestos por el ministerio de educación, lo que se reafirma con las mediciones nacionales SIMCE, que son objetivas y cuantitativas. No consideran las características y particularidades de los sujetos en cuestión. Este paradigma según la tabla N°2, presenta las característica de que la finalidad es técnico, dado que busca explicar controlar, comprobar y generalizar fenómenos; es objetivo, promueve un tipo de conocimiento memorístico, el aprendizaje es un proceso acumulativo de conocimiento, el profesor es un técnico, ejecutor de acciones diseñadas por otros, y la evaluación se orienta hacia el control, la selección y la acreditación.

Esta mirada también se ve reflejada en el modelo de lectoescritura basado en “destrezas” a desarrollar en los alumnos, señalado anteriormente en el

capítulo 2, situado desde una perspectiva conductista, se ve a la enseñanza de la lectura como un conjunto de mecanismos, que están ordenados desde los más simples a los más complejo, modelo estructurado, característico del paradigma tradicional, busca resultados, no considerando las particularidades cognitivas, habilidades e intereses de los estudiantes.

Dentro del paradigma alternativo EMIC subyacen dos paradigmas: El comprensivo interpretativo y el sociocritico transformador, los cuales se explicaran a continuación.

3.2.3-. Paradigma Comprensivo Interpretativo EMIC.

Según los autores mencionados anteriormente, este paradigma sugiere una educación que considera los intereses, significados compartidos y creencias desde las particularidades, valorando la intersubjetividad y la diversidad, donde el desafío de la producción del conocimiento se basa en la transformación de la acción humana.

Los postulados de este paradigma se relacionan con el modelo holístico, revisado anteriormente en el capítulo 2, que considera que el alumno aprende mejor, cuando se integran activamente al proceso lector, visualizando las situaciones e intereses particulares, considerando las necesidades y contextos sociales, valorando las diferentes opiniones y puntos de vistas, con estrategias pedagógicas diversas, utilizando materiales pertinentes, reales, motivadores y abordados como un todo, a través de tareas integradas , no aisladas.

La tabla N°2, nos muestra que este paradigma se caracteriza por tener como finalidad lo práctico; es decir, comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos, es dinámico, múltiple y holístico, la relación con el evaluador y el evaluado es de interrelación, la teoría y la práctica se relacionan y retroalimentan mutuamente, el conocimiento es co- construido socialmente, el aprendizaje es un proceso de construcción individual mediado por otros significativos, el profesor es reflexivo, la evaluación es orientada hacia el aprendizaje, el dialogo y la transformación.

Actualmente se busca una educación inclusiva, objetivo que se alinea con este paradigma holístico. El Ministerio de Educación en la Unidad de Educación especial del año 2008, refiere que es necesario derribar la homogeneidad de la oferta educativa y de los procesos de enseñanza; para que “todos y todas” sin excepción aprendan y participen plenamente, además da cuenta que la diversidad de alumnos(as), como consecuencia de su origen social y cultural de las características, de su historia personal y educativa, de sus interés, capacidades y motivaciones. Dichos factores hacen que ningún niño sea igual a otro; sin embargo, a pesar de esta concluyente evidencia de la heterogeneidad, la educación lamentablemente sigue la tendencia de funcionar y establecer las bases de implementación con esquemas homogenizadores, con evidencias de una tendencia tradicional positivista, que reconocen a un “supuesto alumno medio”, en cuanto a su capital cultural, social y cognitivo, paradigma imperante en la educación chilena.

No hay que desconocer que en los últimos años en materia de educación se ha estado realizando un avance significativo en la línea de la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos. Un ejemplo concreto de estos cambios que se han suscitado es la implementación del decreto 170/09, del Ministerio de

Educación, para alumnos con Necesidades Educativas Especiales, el cual privilegia el aprendizaje de todos y para todos sus alumnos y alumnas en el aula regular, con o sin necesidades educativas, considerando el currículum nacional como el eje principal de acuerdo al nivel y sector de aprendizaje.

Estos cambios inclusivos deben considerar los estilos, necesidades educativas e intereses de aprendizaje de sus estudiantes.

Por las consideraciones anteriores es posible de realizar un trabajo inclusivo cuando hay apoyo y coordinación del profesional especialista del área y el docente de la asignatura, los cuales buscaran las estrategias y metodologías que favorezcan a todos los estudiantes a través de clases colaborativas que privilegien el aprendizaje de todos sus alumnos y de esta manera evitar la segregación y discriminación.

3.2.4-. Paradigma Socio crítico Transformador EMIC.

Si bien se cree que la escuela es uno de los principales escenarios donde se aprende, o el único que se valida socialmente, se debe considerar que aprendemos en los diferentes contextos donde coexistimos. Es más, uno de los principios fundamentales de la educación es el de trascendencia, es decir, que el alumno aplica y aprende en los diversos lugares en los que actúa. Este paradigma tiene algunas características que están más relacionadas con el modelo holístico que con otros vistos en el capítulo 2.

Por lo tanto desde esa perspectiva, es necesario que el rol docente, como agente socializador, sea capaz de tener un impacto en la escuela y no limitarse solo a ese fin.

En este sentido, Bazán, (2002), analizando los postulados de Paulo Freire, plantea que un pedagogo más eficiente desde un punto de vista social deja su aislamiento limitado del aula y se inserta en otras realidades y contribuye con los desafíos de otros grupos sociales (la sociedad en su conjunto) se han planteado.

Se hace más profesional en la medida que logra una identidad definida y que posee un discurso sobre la realidad social. En el espacio extra-escuela el pedagogo debe decir y hacer, hacer y decir.

La tabla N°2, nos indica que este paradigma socio crítico transformador se caracteriza por tener la finalidad de ser crítico, analizando la realidad y el potencial de cambio, es dinámico, holístico, la relación del evaluador y evaluado se considera una interrelación reflexiva, crítica y comprometida entre ambos actores, la práctica es considerada teoría en acción, el conocimiento se construye individualmente en un contexto social, el aprendizaje es mediado por significativos, el profesor desarrolla una conducta y conciencia crítica y transformadora, la evaluación se orienta hacia el aprendizaje , la retroalimentación y participación.

Por lo tanto el rol docente, en sus prácticas cotidianas debe extraer y adecuar los diferentes métodos y estrategias disponibles, de acuerdo a las necesidades de los diferentes contextos en que se desempeña; así el docente debe poseer un pensamiento científico, flexible y crítico, a fin de facilitar y asegurar los aprendizajes esperados, para ello debe conocer una amplia gama de opciones y analizarlas a

partir de las debilidades y fortalezas de cada posibilidad pedagógica, escogiendo la más apropiada de acuerdo a su objetivo planteado, es decir se requiere docentes profesionalizados para ejercer la pedagogía, como plantean Bazán, y López, (2010)

“Uno de los caminos para acercarse hacia una profesionalización docente es la valoración y desarrollo de la reflexión crítica de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas” (power point. Diapo.13)

CAPÍTULO 4

4.1-. CONCIENCIA FONOLÓGICA: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS.

Hay muchos autores que hacen referencia al término de conciencia fonológica, es así como (Gillam y Van Kleeck,(1996) citado en Márques de la Osa (2003), señalan que es el conocimiento consciente, que se tiene de las palabras, las cuales están compuestas por unidades de sonidos y así también como la capacidad para reflexionar y sobre manipular las subunidades del lenguaje hablado como son; las sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas.

En relación a lo anterior, Treiman (1990), citado en Velarde et al. (2011) quien señala que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística referida a la capacidad para manipular y reflexionar en relación a los aspectos sonoros del lenguaje.

Por otro lado Moraís, Alegría y Content (1987), citado en Bravo, (2004) plantearon usar el término conciencia segmental , para referir la habilidad de reconocer y analizar las unidades significativas del lenguaje, lo cual ayuda a la entrega de la información verbal de las palabras y que estos procesos se

enseñan aprendiendo a diferenciar auditivamente fonemas y segmentos mínimos de las palabras.

Bravo, (2004), en cambio considerando a las diferentes investigaciones sobre conciencia fonológica, refiriéndose a ésta como una zona de desarrollo próximo, utilizando el concepto Vygotskiano, entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Considerando, que la conciencia fonológica es fundamental para el dominio del proceso de decodificación y que su intervención pedagógica, incide directamente en el aprendizaje de la lectura. Considera el autor, además que en la medida que los niños dominen los procesos fonológicos, pueden dominar los procesos de decodificación inicial.

4.2-. IMPORTANCIA DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA EN EL PROCESO LECTOR.

Los autores (Adams, 1992; Jiménez y Ortiz, 1995; Muter y Snowling, 1998; Rueda, 1995), citados en Márquez, y de la Osa, (2003), señalan que en numerosos estudios realizados sobre la importancia de la conciencia fonológica en el proceso lector, sugieren que la ausencia de estimulación de esta habilidad

es una causal de las dificultades de los niños en el aprendizaje y adquisición de la lectura y escritura.

Por otro lado Catts (1996) y Mejía de Eslava (1998). citado en Mejías, y Eslava, (2008), señalan que los alumnos que manifiestan dificultades en desarrollar la conciencia fonológica, predicen de forma muy certera problemas en el aprendizaje escolar. Además los autores que citan, refieren que los preescolares, que presentan dificultades en el lenguaje expresivo y estos problemas persisten en la etapa escolar, en su mayoría manifiestan bajo rendimiento en lectura.

Con referencia a lo anterior Badian (1995) citado en Bravo (2004), su planteamiento tiene una mirada más amplia, donde considera que el desarrollo de la conciencia fonológica se puede dar de tres formas; el primero, es predictivo, que ayuda a determinar el umbral cognitivo sobre el cual se iniciará el proceso lector; el segundo, la conciencia fonológica es causal del aprendizaje lector y por último el tercero, considera que el aprendizaje es recíproco y bidireccional, entre la conciencia fonológica y la lectura, considerando así, que los niños van adquiriendo conocimiento del lenguaje escrito, cuando comienzan a decodificar letras.

Siguiendo con las ideas anteriores otros autores como (Goswami y Bryant, 1990; Paul y Cols., 1997) citados en Mejías, y Eslava (2008), manifiestan que hay debates en relación a la conciencia fonológica, algunos manifiestan que es prerequisite para el aprendizaje de la lectura y que otros señalan que el aprendizaje lector, favorece las habilidades de la conciencia fonética.

4.3-. DESARROLLO DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Desde el punto de vista evolutivo de la conciencia fonológica, hay autores como Bradley y Bryant (1983), mencionado en Bravo (2002), plantean que la conciencia fonológica debe intensionarse a edad temprana entre los 4 y 5 años la cual tiene correspondencia cronológica con los niveles pre básicos y que dicha ejercitación en estos niveles es determinante para el éxito en el proceso lector.

Otros autores como; Paul y Cols (1997) citado en Mejías y Eslava (2008), en cambio, consideran que los niños hacia los tres años, son capaces de reconocer dos palabras que riman (aunque no pueden explicar por qué) y que en cambio la habilidad para eliminar sonidos dentro de las palabras, en tareas como

descubrir la palabra nueva resultante de eliminar en mansa el sonido n, se adquieren sólo hacia los 8 años.

Los autores recién mencionados, consideran que de acuerdo a las investigaciones, que se han realizado en cómo abordar el desarrollo de la conciencia fonológica, pueden concluir en la siguiente secuencia.

- Identificación de rimas.
- Apareamiento de sílabas.
- Apareamiento de palabras por ataque silábico.
- Segmentación de sonidos dentro de la palabra.
- Manipulación del orden de segmentos dentro de las palabras.
- Eliminación de sonidos dentro de la palabra

Según lo visto y dada la relevancia que tiene la conciencia fonológica en el desarrollo del lenguaje y el aprendizaje de la lectura, su evaluación y entrenamiento la convierten en elemento muy relevante del trabajo de los profesionales que laboran en el área de aprendizaje escolar. Mejías y Eslava (2008).

Por la relevancia que tiene el abordar la conciencia fonológica, es que en la última década se han realizado una serie de programas de estimulación de habilidades metalingüísticas para niños pre lectores, en el cual España lidera la producción; cada uno de estos programas trabaja los niveles de conciencia fonológica, con el nivel jerárquico que ellos consideran esenciales y de acuerdo a las demandas cognitivas, que se observan en el desempeño de los alumnos, que se traducen a necesidades educativas de diversa complejidad, que son prioridad al momento de establecer sus objetivos de intervención para llevar a cabo el desarrollo de dichos programas.

Es así como García (2008), propone un entrenamiento de la conciencia fonológica donde busca potenciar que el alumno desarrolle las habilidades necesarias para el análisis y síntesis de las palabras y sea consciente que el lenguaje se compone de segmentos, que es posible reconocer e identificar. El proceso a seguir en estos aprendizajes debería ir desde el reconocimiento de los segmentos que tienen las frases (las palabras) hasta la identificación de las sílabas que posee una palabra determinada, y una vez alcanzados estos aprendizajes llegar hasta el análisis y síntesis fonémica.

De esta manera, propone como objetivo final de esta metodología de trabajo, que el alumno sea capaz de identificar los segmentos que poseen las frases, las palabras y las sílabas. Es importante que el trabajo con las palabras comience siempre con frases pequeñas y palabras bisílabas.

Este objetivo final podría concretarse con la siguiente estructura, según la propuesta por el autor, al señalar, que para trabajar esta habilidad hay que darle complejidad a las actividades y es así como propone lo siguiente:

El primer tipo de actividad fonológica a realizar tiene como objetos a las frases y las palabras que las componen.

- Reconocer mediante una palmada cuando una palabra determinada aparece en una frase.
- Identificar las palabras que aparecen en una frase.
- Identificar mediante una palmada o golpe cada una de las palabras que aparecen en una frase.
- Decir frases que contengan una palabra determinada.
- Ampliar una frase dicha: «el perro come» = «el perro come en su plato»...
- Enumerar una a una las palabras de una frase dicha anteriormente.

- Contar las palabras que contiene una frase.

El segundo tipo de actividades fonológicas deberían tener como objetos las palabras y las sílabas que la componen.

- Comparar la longitud de las palabras.
- Decir palabras largas y cortas.
- Reconocer palabras que comienzan por una misma sílaba.
- Enumerar palabras que terminan con la misma sílaba.
- Reconocer palabras que finalizan con la misma sílaba.
- Enumerar palabras que finalizan con la misma sílaba.
- Reconocer palabras que contienen una sílaba.
- Enumerar palabras que contienen una sílaba.
- Identificar una determinada sílaba (inicial, media o final) en una palabra.
- Reconocer mediante golpes, o palmadas, las diferentes sílabas que la componen.
- Identificar una a una las sílabas que contiene una determinada palabra.
- Contar las sílabas que contiene una palabra.

El tercer tipo de actividades fonológicas es la segmentación de sílabas.

- Reconocer sílabas que comienzan por un mismo fonema.
- Enumerar sílabas que terminan con el mismo fonema.
- Reconocer sílabas que contienen un fonema.
- Enumerar palabras que finalizan con el mismo fonema.
- Reconocer palabras que contienen un determinado fonema.
- Enumerar palabras que contienen un fonema.
- Identificar un determinado fonema (inicial, media o final) en una sílaba o palabras.
- Reconocer mediante golpes, o palmadas, los diferentes fonemas que componen una palabra.
- Identificar una a una las sílabas que contiene una determinada palabra.
- Contar las sílabas que contiene una palabra.

García (2008), refiere que en España uno de los programas más conocidos y usados es el “Programa de Enriquecimiento de la Conciencia Fonológica”, [PECONFO]

Este programa se caracteriza, por incluir un repertorio amplio de actividades en base a juegos lingüísticos divertidos para los niños y niñas y las actividades más comunes que se destacan son:

- Actividades de Conteo: El alumno debe identificar el número de elementos (Palabras, sílabas o fonemas) que contenga un determinado segmento.
- Actividades de Inversión: Se persigue que el niño invierta el orden de las palabras en una frase, de las sílabas en una palabra y de los fonemas en una sílaba o palabra.
- Actividades de Búsqueda: El objetivo es buscar dibujos u objetos que empiecen por una determinada sílaba o fonema.
- Actividades de Discriminación Auditiva: Hay que identificar el segmento oral diferente dentro de una frase o palabra, “toma la mano”, “toma la mona”.
- Actividades de Adición: Consisten en añadir segmentos orales palabras, sílabas o fonemas a segmentos previamente establecidos. ¿Qué palabra se forma si a “paso” le ponemos delante “re”?
- Actividades de Onomatopeyas: Destinadas principalmente a aislar los segmentos fonémico. ¿Cómo hace el gato? fffffff, ¿Cómo hace la vaca?

mmmmmm

- Actividades de Unión: Persiguen la formación de sílabas o palabras a partir de segmentos fonémico o silábicos. ¿Qué tenemos si juntamos /me/ y /sa/?
- Actividades de Segmentación: Ejercicios encaminados a eliminar fonemas, sílabas o palabras de un segmento dado. Si a rosa le quitamos /r/ ¿Qué nos queda?

El objetivo final de este programa es que los niños y niñas reflexionen a nivel abstracto sobre los distintos elementos que constituyen el lenguaje.

En Chile la Fundación Astoreca cuenta con un manual de lenguaje para kínder desde el año (2007) en los establecimientos educacionales que administra. Este manual contempla cinco áreas básicas para el aprendizaje de la lectura que son: Conciencia fonológica, relación letras y sonidos, vocabulario, comprensión lectora y fluidez. En el caso de la habilidad de la conciencia fonológica la desarrolla en forma individual y grupal, graduadas con un nivel de complejidad.

- Rimas
- Descomponer palabras en sílabas
- Discriminar sonidos iniciales
- Análisis Síntesis

También podemos referir que en Chile otro de los programas, conocido para el nivel Pre- Básico, que busca estimular las habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica, considerándola como esencial para el desarrollo de destrezas en el proceso de la adquisición de la lectoescritura, son los programas “Semilla” (SIP Red de Colegios), el cual trabaja la percepción auditiva, el lenguaje comprensivo, lenguaje expresivo y percepción visual. Este programa dentro de la percepción auditiva le da mucho énfasis a la conciencia fonológica, desarrollando el siguiente orden:

- Sonido Final
- Separación de sílabas
- Análisis Fónico
- Sonido inicial vocalice
- Sonido inicial consonántico

Al comparar los modelos de programas mencionados anteriormente, tanto aplicados en España como en latino américa, la gran mayoría de estos concuerdan que esta habilidad debe ser trabajada de forma organizada y sistematizada con un nivel de complejidad creciente en la educación pre-básica.

4.4-. EVALUACIÓN DE LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Leal, y Suro (2012), sostienen que en las últimas dos décadas, investigadores de países de habla hispana han creado pruebas con baterías de tareas, en las cuales se evalúa la conciencia fonológica.

Los autores mencionan que en Chile, se destacan la creada por Luis Bravo Valdivieso en 1997, prueba de predicción lectora, con el objetivo de determinar el desarrollo psicolingüístico en los niños, en tres áreas: fonológica, semántica y sintáctica.

También, refieren a las de Villalón y Rolla, en el 2000, prueba alfabetización Inicial, con el objetivo de evaluar el conocimiento fonológico en niños chilenos de sectores pobres como parte del proceso de adquisición de la lectura.

Es necesario mencionar además la batería española, Psicopedagógica Evalúa 0, la cual fue adaptada versión 2.0 para niños chilenos. Esta batería dentro de sus tareas, evalúa la conciencia fonológica a niños y niñas que han finalizado el segundo nivel transición o al ingreso a primer año básico.

Las tareas a evaluar en conciencia fonológica son las siguientes:

1. Síntesis y análisis: Se pretende que el niño realice síntesis de las palabras a partir de las sílabas que componen una palabra, ejemplo:
EN....CEN....DE.....DOR. muéstrame el dibujo de lo que acabo de decir.

2. Recuento de Sílabas: A partir de dibujos que se muestran, cuenta cuantos trocito tiene los nombres de estos dibujos.

3. Síntesis Fonémica: identificar la palabra a partir de sus componentes.
Ejemplo: COCODRIL.....O señálame a que dibujo corresponde.

4. Análisis Fonético: realizar análisis de fonemas que contiene una palabra, señalando la palabra que resulta al quitar un fonema, sale otra distinta. Ejemplo:
Si a ROSA le quitas /RRR/, queda..... OSA,
Si a GLOBO le quitas /GGG/, queda..... LOBO.

CAPÍTULO 5

5.1-. LECTURA VERSUS COMPRENSIÓN.

Actualmente y a la luz de las investigaciones de la lingüística, sociolingüística, psicología cognitiva y neurociencias del aprendizaje, como las de Ferreiro (2001), Lerner (2001), Goodman (1990), Smith (1975), citados en Pemjean (2010) y de las experiencias pedagógicas, es impensable considerar que el éxito del niño o la niña en la decodificación garantiza la comprensión.

En esta concepción, errónea y malamente arraigada en la sala de clases, ha dado como resultado que muchos alumnos confundan decodificar con comprender; es decir, tienen la falsa creencia que mientras mayor número de palabras lean por minuto mayor comprensión podrán obtener y por ende, destinan todos sus esfuerzos al procesamiento léxico, sin atender debidamente el procesamiento sintáctico y semántico y lo que es más grave aún, en este ejercicio para conseguir éxito desestiman la lectura como una actividad intelectual, pensante o placentera y de propósitos más profundos que el acto de traducir velozmente. Pemjean (2010).

Si deseamos que nuestros alumnos sean lingüísticamente competentes debemos entender que no se trata de reducir el proceso de desarrollo del lenguaje escrito a técnicas o automatizaciones del proceso de alfabetización, sino de formar auténticos lectores y escritores.

Asimismo, y a pesar de que en las últimas décadas existen abundantes investigaciones y publicaciones como las de (Bruner, 1986; Coll,1996; Cubero, 2005; Pozo,1996) citado en Pemjean (2010), que señalan y confirman que el conocimiento no es algo que se construye desde afuera sino que en él, los niños participan como agentes activos, de la realidad observada indica y confirma que todavía la planificación, desarrollo y evaluación del proceso de aprendizaje de la lectura en la escuela siguen basados en un enfoque de jerarquía de habilidades, que deben ser aprendidas de manera homogénea, secuenciada y más o menos rígida; factibles de observar y medir para evaluar si han sido aprendidas.

En Consideración a lo anterior, la lectura no sólo influye o determina la forma cómo el docente orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje. También centra su quehacer en los aspectos formales y mecánicos de este proceso, reduciéndolo a una tarea artificial de repetición de una serie de sonidos y palabras, olvidando la esencia de estos aprendizajes, la cual hace referencia a que la lectura es un

proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, es una construcción de significados. Se ignora, muchas veces que el leer es comprender los mensajes escritos lo cual emerge de la interacción entre lo que el texto propone y lo que el lector aporta al mensaje leído.

Como señala Delia Lerner, (2005) citado en Pemjean (2010), mientras en la escuela se continúe leyendo en voz alta para que el maestro evalúe la corrección de la lectura oral en lugar de hacerlo para comunicar un mensaje a los demás, mientras se continúe utilizando la lectura como medio para estudiar en forma memorística, será inútil esperar que los niños “comprendan lo que leen”. Además, se hace necesario que los profesores se planteen nuevos desafíos, e innoven con nuevas metodologías de enseñanza donde el foco sea desarrollar la habilidad de comprender con estrategias que inviten y enseñen a comprender no solo en la asignatura de lenguaje sino que esta sea transversal a las demás materias.

5.2.- MECANISMO DE COMPRENSIÓN LECTORA.

En referencia a lo anterior y considerando lo importante que es desarrollar la comprensión en los alumnos (as) es que García (2008), propone un manual de intervención psicopedagógica en la adquisición de aprendizajes instrumentales. En éste hace mención de mecanismos básicos de comprensión Considerando: *“La comprensión de lo escrito no se realiza de forma diferente a cuando comprendemos lo que alguien nos dice de forma oral. Cada vez que comprendemos palabras, oraciones o textos, el proceso es el mismo”* (p. 45), independiente de la ruta o vía sensorial por donde llega la información.

Con lo anterior, el autor considera que es importante de tener en cuenta dos aspectos para la enseñanza de la lectura.

- Para desarrollar la comprensión de palabras por parte de los alumnos, el mejor camino es el lenguaje oral, es rápido y simple.
- Lo más importante en la comprensión lectora, es la adquisición de estrategias de comprensión escrita y no el desarrollo del vocabulario y

memoria que es lo que fomentan la mayor parte de las actividades escolares.

Comprensión de Palabras:

Ante la situación planteada es que el autor sostiene que hay un gran número de alumnos, que no tienen problemas para comprender el significado de las palabras cuando se refiere al lenguaje oral, pero si manifiestan dificultades cuando se trata del lenguaje escrito. Una de las razones de esta dinámica es que el niño que está iniciando el proceso lector, emplea todos sus recursos y esfuerzos para la decodificación fonológica de las letras y sílabas para formar palabras y frases, no quedando así recursos suficientes para dedicarlos a la comprensión.

Siguiendo con la propuesta sugiere además que para desarrollar la comprensión es necesario que el niño posea un amplio vocabulario interno, organizado y que los primeros objetivos que se deben proponer para la comprensión de palabras deben ser:

- Enumerar, con rapidez, palabras pertenecientes a una categoría determinada (juguetes, animales, nombres, colores entre otras)
- Identificar sinónimos y antónimos de una palabra dada.

Comprensión de Frases u Oraciones:

La comprensión en esta categoría, supone la puesta en marcha de operaciones cognitivas más complejas que las palabras, ya que el lector puede reconocer lo que significan las palabras que forman una oración por separado, y no identificar el significado de la oración en el contexto que están insertas.

La comprensión del significado de una oración implica, al menos dos procesos diferentes: Por un lado el procesamiento sintáctico, mediante el cual el lector elabora la estructura que corresponde a la oración leída y que conlleva al menos tres subprocesos, a saber:

- Asignación de las Funciones sintácticas de las palabras.
- Establecer las relaciones entre las palabras.
- Construcción de la estructura sintáctica de la oración.

Para realizar estos procesos cognitivos se emplean claves, en cuyo manejo hay actividades para entrenar a los alumnos (a) como:

1ª. Clave: El Significado de las Palabras.

Actividades:

- Completar frases inacabadas.
- Deducir el significado por el contexto.
- Completar palabras a las que falta alguna sílaba o letra.
- Sustituir una palabra de una oración por un sinónimo.

2º Clave: El Orden de las Palabras.

Actividades:

- Ordenar oraciones desordenadas
- Realizar oraciones a partir de una palabra, dos y tres palabras.
- Completar los espacios que aparecen en una frase

3º Clave: Las Palabras Funcionales.

Actividades:

- Colocar las palabras funcionales (preposiciones, contracciones, conjunciones entre otras) que faltan en una oración.
- Interpretar oraciones antes y después de sustituir las palabras funcionales que contiene.

4º Clave: Los Signos de Puntuación.

Actividades:

- Identificar el papel que cumplen los diferentes signos de puntuación.
- Sustituir signos de puntuación en una oración y explicitar que cambios se producen en su significado.
- Colocar signos de puntuación que faltan en una oración determinada.

Una vez que se realiza el procesamiento sintáctico, los lectores proceden a realizar el procesamiento semántico, mediante el cual se atribuye el significado correcto. En este procesamiento juega un papel fundamental tanto las reiteraciones léxicas (repetición de palabras), los correferentes (pronombres, adverbios, de lugar entre otros) y sobre todo los conocimientos previos del lector.

1º Clave: Reiteraciones Léxicas.

Actividades:

- Identificar en una oración o texto cuando se habla de la misma “cosa”.
- Deducir el significado de una palabra por el contexto.
- Sustituir una palabra por su antónimo, leyendo a continuación la oración y reflexionando sobre los cambios de significados sucedidos.
- Sustituir una palabra de una oración por un sinónimo, observando cómo no cambia el significado de la misma.

2º Clave: Correferentes.

Actividades:

- Emparejar sujetos y sus correspondientes correferentes (por ejemplo relacionar con objetos concretos los pronombres éste, ése y aquel).
- Sustituir en oraciones, unos pronombres por otros, explicando los cambios habidos en el significado de la oración.
- Sustituir en oraciones, unos adverbios de lugar por otros, explicando los cambios habidos en el significado de la oración.
- Completar los espacios que aparecen en una frase con los correferentes que correspondan en cada caso.

3º Clave Conocimientos Previos.

Actividades:

- Sustituir palabras de una oración por sus sinónimos / antónimos, reflexionando a continuación sobre los cambios de significado habidos.
- Ampliar y reducir oraciones sin modificar el significado.
- Realizar inferencias lógicas a partir de una oración.
- Interpretar el significado de refranes y dichos populares, entre otros.

Comprensión de Textos Sencillos.

En esta fase el objetivo es que los alumnos sean capaces de comprender textos narrativos sencillos. Para el logro de esta categoría, es primordial que se consideren de manera previa los aprendizajes mencionados con anterioridad, ya que difícilmente puede interpretarse un texto por muy sencillo que sea, si de manera previa no hemos comprendido las oraciones que la componen. La comprensión de textos narrativos sencillos implica, además del procesamiento léxico (de palabras) y del procesamiento sintáctico y semántico de la información explícita de las diferentes oraciones, lo que se denomina procesamiento semántico global que, obviamente, incluye no sólo los aspectos explícitos sino

también los implícitos. Las claves que un alumno utiliza para la comprensión de los textos narrativos son, al menos, las siguientes:

1° Clave Comprensión de palabras.

Actividades: (mencionadas anteriormente)

2° Clave Comprensión Sintáctica u Oracional.

Actividades: (Mencionadas Anteriormente)

3° Clave Inferencias Lógicas

Actividades:

- Enumerar palabras relacionadas con las de un texto: Sinónimos, antónimos, derivadas, de la misma familia semántica.
- Identificar ideas implícitas en un texto.
- Dada una información contenida en un texto, buscar en el mismo texto dónde se habla de la misma información.

4° Clave Identificación de la secuencia temporal correcta de la narración.

Actividades:

- Elegir entre varias ordenaciones de las acciones.
- Señalar las acciones que corresponden con el comienzo, con el desarrollo o con el final de la historia.
- Completar secuencias incompletas.
- Escribir narraciones cortas a partir de una plantilla (antes-durante-después).

5.3-. TAXONOMÍAS DE NIVELES COGNITIVOS.

Frente a cada materia y área a la cual el estudiante se somete en el proceso de aprendizaje, es importante que el docente considere la importancia de integrar las taxonomías en los diferentes dominios; cognitivos, psicomotor y afectivo.

Si se quiere enseñar el aprendizaje de la lectura, el docente también debe reflexionar de la importancia que se tiene de abordar todos los dominios, en especial el cognoscitivo, de acuerdo a la propuesta de Benjamín Bloom 1990, citado en Gutiérrez (2007), que refiere que es la pirámide del conocimiento, la cual permite visualizar en forma gráfica como se puede escalonar los seis grandes estadios, los cuales tienen un orden de complejidad creciente, es decir, cualquier competencia o subcompetencia clasificada en la tercera categoría, debe incluir a la primera y segunda categoría.

Benjamín Bloom, en su taxonomía clasifica y ordena los aprendizajes cognoscitivos, facilitando la acción planificadora de los docentes. Sin embargo, tal como lo plantea Herrera (1981) citado en Gutiérrez (2007), se puede simplificar la taxonomía, haciéndola muy comprensible para quien tenga la responsabilidad de enseñar el currículo. Es así como se llega a diagramar los seis grandes estadios del conocimiento, del dominio cognoscitivo, los que se especifican en la “pirámide” que se muestra a continuación (Figura 1), de igual modo, se debe reconocer que dicha pirámide es de mucha utilidad cuando se quieren lograr aprendizajes significativos en los alumnos



(figura 1) Estadios del conocimiento en el dominio cognoscitivo. Taxonomía Bloom.

Fuente Gutiérrez, J. (2007) Diseño Curricular Basado en Competencias, perfiles, Planes y Programas de estudio, Chile 1° Ed. Altazor

5.3.1-. DOMINIO COGNOSCITIVO.

El dominio cognoscitivo fue desarrollado por Benjamín Bloom (1956) y corresponde a todo cuanto tiene que ver con el campo intelectual de los aprendizajes. Este dominio se subdivide en seis grandes categorías, a saber:

conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. El significado dado por Bloom, a cada una de estas categorías es el siguiente:

1.- CONOCIMIENTO: En general esta categoría incluye el recuerdo o memorización de datos, principios, métodos, clasificaciones, criterios y exige de parte del estudiante, una individualización precisa del conocimiento acumulado en la memoria.

2.- COMPRENSIÓN: Esta categoría exige que el estudiante interprete lo que se trasmite en una comunicación, y que pueda hacer uso, de alguna manera, del material o ideas que contiene.

3.- APLICACIÓN: Esta categoría requiere como condición previa, la comprensión del método, técnica o abstracción que debe emplearse con el fin de que el alumno o la alumna pueda resolver un problema nuevo correctamente, usar adecuadamente una abstracción en una situación apropiada y transferir a otras situaciones, aquí es importante tratar de recordar generalizaciones o principios apropiados.

4.- ANÁLISIS: Esta categoría exige, del estudiante, la división del todo en sus partes constitutivas, determinando la relación entre dichas partes y la estructura central en relación con el todo.

5.- SÍNTESIS: Esta categoría requiere del estudiante, el proceso inverso del análisis, es decir, la reunión de todas las partes, para constituir un todo que antes no estaba presente con claridad.

6.- EVALUACIÓN: Esta categoría requiere del estudiante, la formulación de juicios sobre el valor de materiales, ideas y métodos; de acuerdo con criterios personales o sugeridos. Representa un producto final en el estudio del campo cognoscitivo pero, también, se debe hacer notar que es un medio de enlace con las conductas afectivas

CAPÍTULO 6

6.1-. RESULTADOS EVALUACIONES NACIONALES E INTERNACIONALES EN COMPRENSIÓN LECTORA.

Considerando que las Políticas Educativas Chilenas desde 1990, han venido desarrollando gradualmente diversas acciones para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, en el sistema educativo del país, se hace necesario mencionar que los Gobiernos de la Concertación han impulsado una amplia reforma educacional con el apoyo de los principales sectores del país, reforma que abarca todos los principales aspectos del sistema educativo.

Arellano (2005), además comenta sobre estudios que mejoran la calidad de la educación en Chile, y plantea las siguientes estrategias utilizadas por el gobierno:

- Aumentar el tiempo de actividad escolar mediante la jornada escolar completa.
- Apoya con materiales pedagógicos y realiza una completa modernización del currículo y los programas de estudio, acompañado de capacitación de

los profesores, todo ello con el propósito de mejorar el trabajo en la sala de clases y el aprendizaje de los alumnos y alumnas.

- Impulsa programas focalizados para atender alumnos en situación más difícil y en riesgo de desertar, en las escuelas urbanas más pobres y en zonas rurales o apartadas
- Mejora las condiciones de trabajo del profesorado contribuyendo a recuperar entre los jóvenes el interés por entrar a la actividad docente.
- Introduce gradualmente el uso de las nuevas tecnologías de información.
- Mejora los instrumentos de evaluación del desempeño del sistema escolar. (Modernización de las pruebas SIMCE y participación en mediciones internacionales como Programa International Of Student Assessment [PISA], entre otras).

Posterior a las estrategias mencionadas por Arellano, se han sumado las siguientes:

- Aumentar la cobertura en educación Pre- básica.
- Implementación de la ley de Subvención Preferencial [SEP].
- En lo que respecta a la lectura, se creó el Plan Nacional del Fomento Lector (Chile lee Chile) para a todos los habitantes del país partiendo

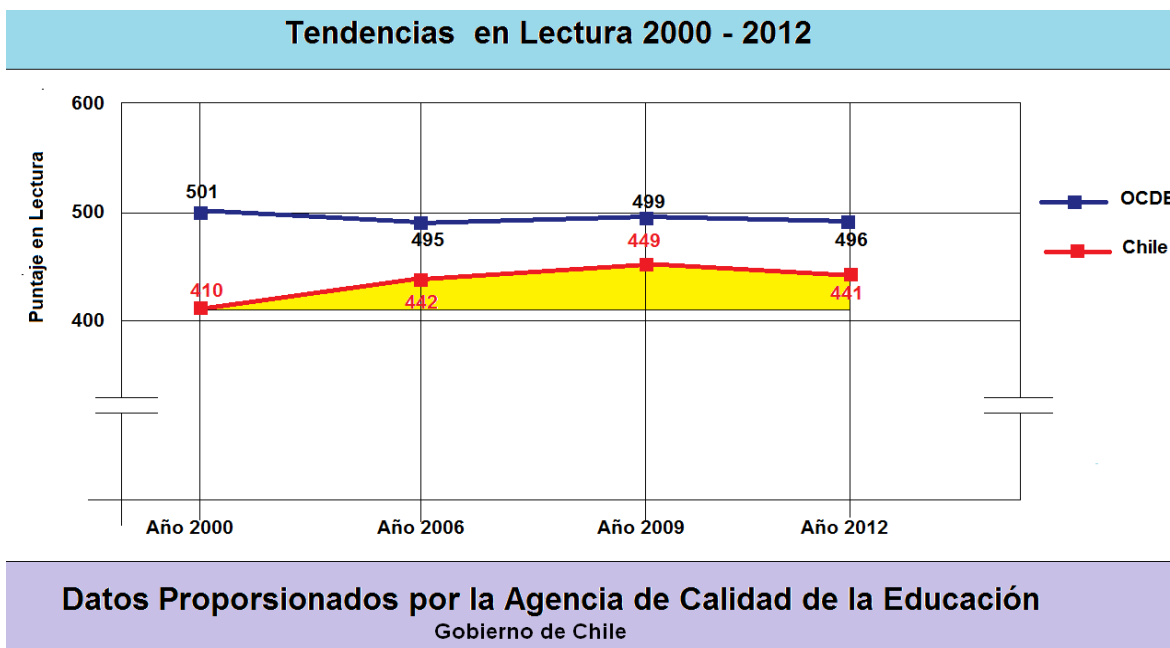
por los niveles de Pre-básico, con capacitación a las educadoras e implementación de recursos como las bibliotecas de aulas.

Pese a los recursos que el gobierno ha inyectado en los diferentes áreas y niveles de la educación Pre-Básica, Básica y Media, los resultados en las diferentes evaluaciones, ya sean nacionales e internacionales, no reflejan resultados alentadores. Esto queda en evidencia en los últimos resultados de la pruebas PISA que se aplican cada tres años a una muestra de estudiantes de 15 años. Si bien es cierto, Chile registra una pequeña alza con la cual lidera los países de América Latina, aún así, está muy por debajo del promedio de los países de la [OCDE]

6.2.- RESULTADOS PRUEBAS INTERNACIONALES PISA.

En lo que respecta a la evaluación PISA, en comprensión lectora año 2012, se puede observar el gráfico N°1 que indica hubo un descenso en relación a la evaluación anterior año 2009, hecho que se posiciona con resultados similares al año 2006, lo que revela que los resultados han sido fluctuante en los últimos tres mediciones.

Gráfico N°1.



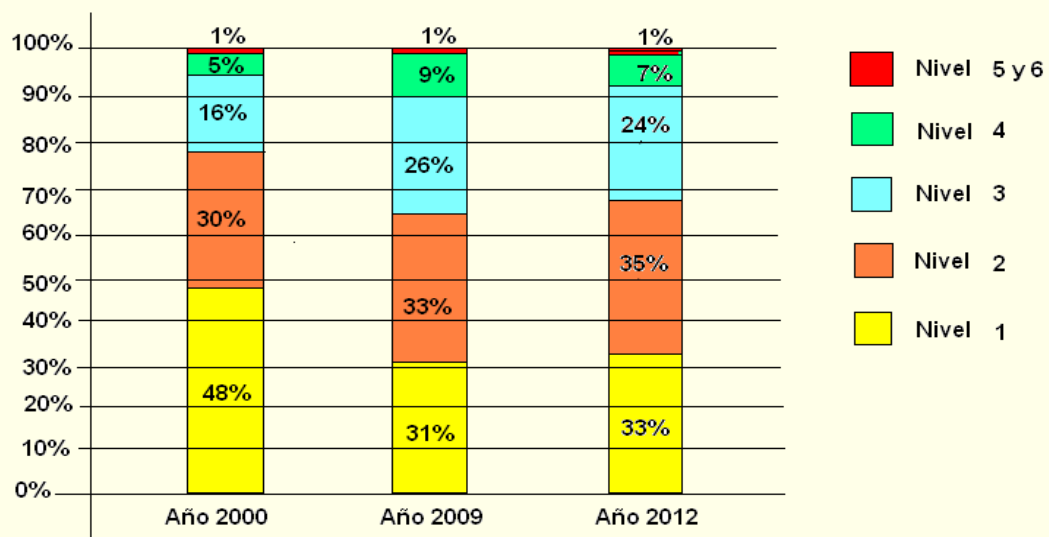
6.2.1-. NIVELES DE DESEMPEÑO EN EVALUACIÓN PISA, DE ESTUDIANTES CHILENOS EN COMPRENSION LECTORA.

Con respecto a los niveles de desempeño de los alumnos evaluados en comprensión lectora, la OCDE los clasifica por niveles de desempeño que van del uno al seis. Considerando a los estudiantes que se encuentran en el primer nivel como aquellos que no alcanzan las competencias mínimas requeridas para participar completamente en una sociedad moderna.

Si se observa en grafico N°2 en las últimas tres mediciones solo el 1% de los alumnos (as) evaluados se encuentra en los niveles cinco y seis considerados óptimos.

Gráfico N°2

**Distribución en Niveles de Desempeño en Lectura de Texto Impreso en Chile
Entre Años 2000 al 2012**

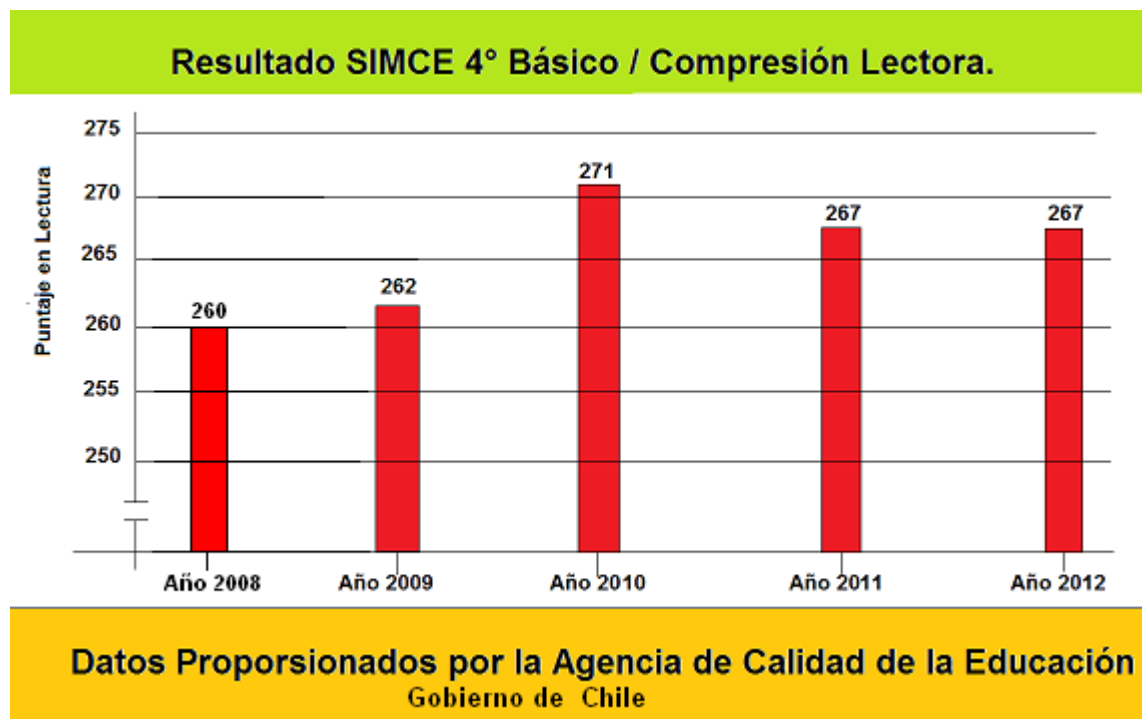


Datos Aportados por la Agencia de la Calidad de la Educación - Gobierno de Chile

6.3.- EVALUACIONES NACIONALES EN COMPRENSIÓN LECTORA.

Al observar el gráfico N° 3 y comparar las últimas cinco evaluaciones de las pruebas nacionales SIMCE, aplicadas a los alumnos de 4° año Básico en comprensión lectora y contrastar los resultados entre éstas, se puede dilucidar que entre los años 2008 al 2010, se observa una tendencia al alza significativa de los puntajes, posteriormente se produjo una baja, que se ha mantenido en los dos últimos años.

Gráfico N°3.

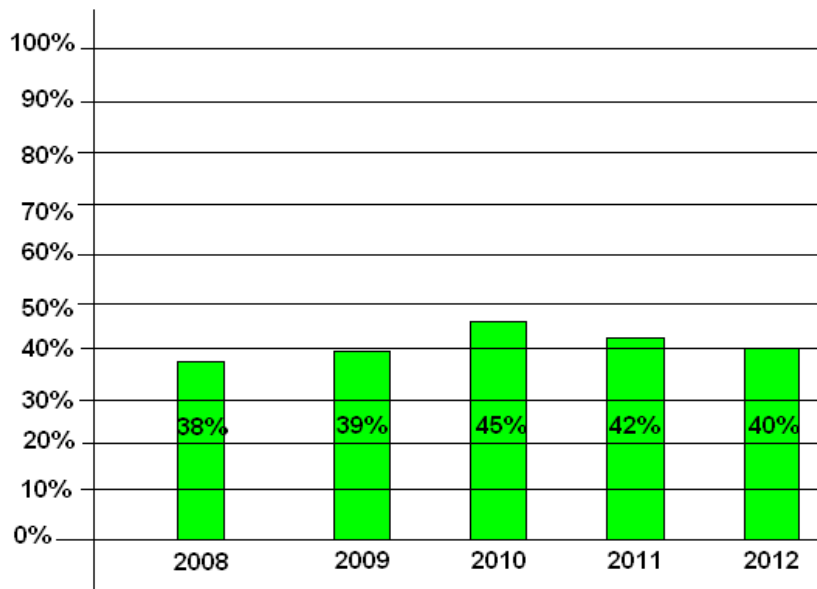


6.3.1-. ALUMNOS EN NIVEL AVANZADO EN COMPRENSIÓN LECTORA.

Con respecto al gráfico N° 4, las evaluaciones Nacionales SIMCE, en comprensión lectora que se realizó a los 4° año básico, se puede observar que los últimos cinco años el porcentaje de estudiantes que se encuentra en un nivel avanzado, no superó el 45% considerando que el año 2011 y 2012, hubo una baja con respecto al año 2010, donde se presentó la mayor alza de alumnos que se posicionaban en este nivel. De acuerdo a los estándares de aprendizaje del Ministerio de Educación, los alumnos y alumnas que se clasificaron en este nivel son capaces de tener una comprensión de textos leídos que le permite relacionar e integrar diversas informaciones tanto explícitas como implícitas, realizar inferencias, opinar sobre un texto poco familiar, comprender el significado de una palabra a partir de diversas claves de texto. Expresar y fundamentar una opinión sobre informaciones o puntos de vista presentados en el texto.

Gráfico N°4.

**Resultado SIMCE 4to Año Básico
Nivel Avanzado en Comprensión Lectora**



Datos Aportados por la Agencia de la Calidad de la Educación - Gobierno de Chile

CONCLUSIONES

Si bien no existe igualdad teórica en los planteamientos de los diversos autores, en relación al rango etario donde debe iniciarse la estimulación de la conciencia fonológica, gran parte sostiene que los niveles más adecuados son Transición y primer año básico, la mayoría de los autores ya mencionados en los capítulos anteriores, reconoce un aporte importante desarrollar la conciencia fonológica para la adquisición de la lectura.

Como sostiene Condemarín, (2001) que la conciencia fonológica es fundamental para el desarrollo de la lectura y que los niños (as) que carecen de ella, tienen altas probabilidades de llegar hacer lectores deficientes.

No obstante, los planteamientos descritos muestran que el debate de muchos autores se centra básicamente en la etapa de iniciación del proceso lector, olvidando el impacto significativo que contiene el desarrollar la comprensión lectora desde edad temprana, habilidad que se sugiere estimular de forma paralela con el proceso lector, dado que el desarrollar una competencia de un nivel cognitivo superior (comprender, aplicar, analizar,, sintetizar y evaluar), no puede estar sujeto o limitado a habilidades cognitivas más básica. Según las Taxonomías

formuladas por Bloom, si al alumno sólo se le estimula el primer escalón de la taxonomía planteada por el autor, correspondiente al conocimiento, limitándose sólo a recursos memorísticos, la lectura en este nivel se simplifica a una decodificación, con funcionalidad limitada, pudiéndose explicar así, que niños con discapacidad intelectual, incluso en rango moderada, puedan llegar a leer.

Lamentablemente, a pesar de los recursos inyectados para generar mejoras educativas, éstas no han sido posible, probablemente por las metodologías utilizadas permanente en las prácticas regulares de aula, como son, los métodos sintéticos – fonéticos, que correspondería al desarrollo del lenguaje a partir de una metodología mecánica, rígida, con pocas posibilidades de expresión, argumentación y creación de los educandos, manteniendo una metodología educativa conductista, limitando el lenguaje al eje de la lectura, entendiéndola como plantea los autores Alliende y Condemarín (1986), “decodificación” siendo la primera operación, que implica la capacidad para identificar un signo gráfico por un nombre o un sonido. En otras palabras, implica básicamente dos cosas: Reconocer signos escritos y transformarlos en lenguaje oral.

A pesar de que se considera, que el concepto de lectura ha ido evolucionando, dado que en un principio se consideraba como un proceso perceptivo y principalmente mecánico, es decir, un proceso en el cual sólo se relaciona un

grafema con un fonema; cuya habilidad preponderante apuntaba a decodificar el código escrito, este concepto aún se mantiene, materializándose en métodos del siglo pasado, como es el Matte, creado en 1904, con poca innovación y oportunidades de integrar las diversas áreas del lenguaje, esta no evolución, se ha plasmado en las evidencias de las evaluaciones internacionales PISA y las nacionales SIMCE, con resultados muy alejados de los esperados, lo que nos ratifica que no se ha logrado innovar frente a esta metodología mecanicista. Como plantean los autores Berko y Bernstein en (1999), dado que estos principios rígidos están presentes en la actualidad, y se contradicen con los objetivos de aprendizaje que plantean ahora las nuevas Bases Curriculares del MINEDUC, 2012, que promueve el desarrollo tanto del conocimiento, habilidades y actitudes y que buscan desplegar un aprendizaje significativo, donde el alumno sea capaz de utilizar el lenguaje de forma funcional. Es decir, que se pueda comunicar y socializar, expresándose acorde a las diferentes situaciones a las que se enfrenten, comprendiendo el mensaje verbal y no verbal, como también ser capaz de leer las claves contextuales, y extraer información de textos, en los diferentes escenarios, abriendo un sin fin de oportunidades laborales, sociales, económicas, artísticas que afectaran positivamente la calidad de vida y en definitiva, como plantea la OCDE (2012) , participar completamente de una sociedad moderna.

De acuerdo a lo expuesto, se puede decir que la decisión de enseñanza de la lectura, en la mayoría de los establecimientos más vulnerables, se basa predominantemente en la decodificación de jeroglíficos, es decir, se han visto cambios de forma a través de los años, pero no en el contenido, impidiendo que el sistema educativo mejore en esta área; sino más bien, no existen avances positivos evidenciables, siendo un ejemplo de esto, la prueba internacional PISA, 2012, donde en Chile, sólo el 1% de los alumnos, evaluados en comprensión lectora, se encuentra en los niveles 5 y 6, considerados destacados; otra evidencia son las pruebas de comprensión lectora SIMCE, aplicada a 4° básico, 2012, el cual arroja que sólo 40,6% se encuentra en nivel adecuado y el 29% en un nivel insuficiente.

Por otro lado, sin duda se vislumbra más ventajoso para el logro de los objetivos de aprendizajes esperados, la práctica del modelo Holístico, de carácter constructivista; es decir, todos los alumnos co-construyen un espacio de diálogo compartido, dando énfasis a la expresión, al desarrollo de estrategias como la predicción, autocorrección, el debate, el consenso, la exposición de diversos puntos de vista y a la escucha activa. Donde se considera como factor primordial propulsar un proceso lector, que facilite las acciones de indagar y recoger información del texto, fundamentalmente por muestreo, inferencias y

contrastación de hipótesis de significados a partir del contexto, y por tanto, integra la nueva información obtenida en la lectura con el conocimiento previo. En este acto no es el “código” lo que conduce el accionar lingüístico, lo es la significación como proceso activo de participación; no hay jerarquía alguna de habilidades sino que el lector, quien utiliza de manera integrada y dinámica los sistemas lingüísticos al leer.

Por tanto, el docente no debe olvidar que el lenguaje desarrolla las bases del pensamiento científico, entendido como un pensamiento crítico. Objetivo en tanto a lo que observa y a la información que recibe, entonces este tipo de pensamiento será racional, lo que permitirá operar en diversas situaciones donde deba resolver problemas y analizar datos, procesos que realizamos permanentemente como seres comunicativos. Como tampoco puede pasar por alto, que el desarrollo del lenguaje es equivalente al desarrollo cognitivo.

En relación a la temporalidad, de intervención focalizada a estimular la conciencia fonológica, la evidencia de los evaluaciones nacionales e internacionales, nos indican que si los alumnos no desarrollan la comprensión lectora tempranamente, sólo lograrán ser expertos decodificadores, sin poder comprender lo leído, y en consecuencia no podrán comunicarse, ni desenvolverse

acertadamente, frente a los requerimientos sociales actuales. Es así como los programas que sólo apuntan a una lectura fluida y veloz, no aportan a la comprensión lectora tan necesaria, que permita una comunicación expedita.

Con referencia a lo anterior, el estado provee de materiales que apuntan a la mejora de la comprensión lectora, con programas como el fomento lector, que parte desde la primera infancia. Comenzó su implementación el año 2011, dictando capacitaciones breves, sin un monitoreo, acompañamiento y seguimiento permanente, quedando a criterio de los docentes, la aplicación y evaluación de los resultados de éste. En relación a esto último, es recurrente que las orientaciones dadas por el nivel central del MINEDUC, sean muy básicas y poco claras para algunos interlocutores, provocando diversas interpretaciones y aplicaciones, a veces muy alejadas del objetivo planteado por ellos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIENDE, F. CONDEMARÍN, M. (1986). Lectura, teoría, evaluación y desarrollo. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- ALLIENDE, F y CONDEMARÍN, M. (2002). *“La lectura: teoría, evaluación y desarrollo”*. Barcelona, Buenos Aires, México D F, Santiago de Chile: Andrés Bello. Edición 8º revisada y actualizada. Pág.97- 99
- ARAYA, V. (2003). “Métodos de lectura y Modelos de lectura (Manual práctico de los diferentes sistemas pedagógicos para la enseñanza de la lectura)”. Santiago de Chile: Puerto de Palos.
- ARELLANO, J. (2005). Serie estudios socio/económicos N° 28 prioridades estratégicas para mejorar la calidad de la educación en Chile.
- BAZÁN, D.(2002). Pedagogía Social y Pedagogía Crítica: Nexos y Fundamentos Básicos”. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. N°1, UAHC.
- BAZÁN, D. y NOVOA, X. (2006). Pedagogía, Racionalidad y Paradigmas, Módulo de Política Educativa y Reforma Educacional del Diplomado en Diseño y Gestión y seguimiento de procesos educativos de calidad en La Educación Parvularia de INTEGRA y PIIE. Santiago, Chile.

- BAZÁN, D. y LÓPEZ, V. (2008). Cambio y Autonomía Profesional ¿Ser parte del problema o de la solución? Universidad Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- BERRÍOS, A., BOMBAL, M., BUSTOS, C., MERINO, M., OSORIO, A., OYANEDEL, M. y VERDUGO, M. (2010). Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Unidad de Educación Parvularia. Santiago, Chile. Ministerio de Educación.
- BRAVO, L, (2004). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo, para el aprendizaje de la lectura inicial; Rev. Latinoamericana de Psicología, Vol. 36 N°1 pp. 21 -32
- CONDEMARÍN, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. Lectura y Vida, p. 13-21.
- CONDEMARÍN, M. (1999). "Lectura temprana jardín infantil y primer grado ". Barcelona, Buenos Aires, México DF, Santiago de Chile: Andrés Bello.
- CONDEMARÍN, M. (2001, p. 1). "El poder de Leer"; artículo. Santiago, Chile.

- CONDEMARÍN, M. GALDAMEZ, V. y MEDINA, A. (2004). "Lenguaje integrado: Taller de perfeccionamiento en lenguaje oral y escrito". Programa de mejoramiento de la calidad de Educación en Escuelas Básicas de sectores pobres (p-900), Gobierno de Chile Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Santillana. Primera edición.
- CONDEMARÍN, M. (s.f.). Integración de los modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito.
- CORREA, E. (2007). Conciencia Fonológica y percepción visual en la lectura inicial de niños del primer grado de primaria; Tesis publicada, Pontificia Universidad Católica de Perú.
- CUETOS, F. (1996). Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Española.
- DEFIOR, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas. Málaga: Aljibe.
- DUFFLOCQ, A. (1945) Silabario Hispanoamericano. Santiago, Chile: ZIGZAG.
- ESCORIAZA, J (1991). Niveles de Conocimiento Fonológico; Rev. De psicol. Gral y Aplic, 44 (3) 269-276 Universidad de Barcelona.

- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (2003). “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” (p.18). Buenos Aires Argentina: vigésimo primera edición, editorial siglo veintiuno.
- GARCÍA, J. y GONZÁLEZ, D. (2004). Batería Psicopedagógica Evalúa 0. Madrid España: EOS.
- GARCÍA, J. (2008) Manual de Intervención Psicopedagógica en la Adquisición de los trabajos instrumentales. Madrid, España: EOS.
- GARCÍA, J., GONZALEZ, D. y HERRERA. J. (s.f.). Módulo Tratamiento Educativo de las Dificultades de Aprendizaje. Universidad de Cádiz y Universidad de Sevilla, España.
- GUTIÉRREZ, J. (2007) Diseño Curricular Basado en competencias, Perfiles, Planes y Programas de estudio Chile: Altazor, 1º edición.
- GUZMAN, R. (1997) Métodos de Lectura y Acceso al Léxico, Tesis Doctoral; Universidad de la Laguna.
- JIMENEZ, J. (1989). Evaluación de las habilidades metalingüísticas en el estudio de la madurez lectora. En Simposio de Logopédia y Psicología del lenguaje. La lectura. Salamanca: Universidad Pontificia.

- LEAL, F. y SURO, J. (2012). Las tareas de la Conciencia Fonológica en preescolares: Una revisión a las pruebas empleadas en población hispano hablante; Rev. Mexicana de Investigación educativa, vol.17 N°54 pp. 729-757
- MARQUEZ, P. (2003) Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. Anuario de psicología V 3; N° 357-370. Facultad de Psicología Universidad de Barcelona.
- MATTE, C. (1904), Metodo Matte, Santiago, Chile: Santillana.
- MEJIA, L. y ESLAVA, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector; Instituto Colombiano de Neurociencias.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN; (2001). Bases Curriculares Educación Parvularia Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN; (2008). Unidad de Educación Especial. Método Palabra más Palabra, Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN; (2008). Unidad de Educación Especial. Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, Santiago, Chile.

- MINISTERIO DE EDUCACION; (2012). Unidad de Educación Especial. Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación parvularia; Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN; (2012). Programas de estudio de primer a sexto, año Básico. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN; (2013). Agencia de la Calidad de la Educación, Resultados Pruebas PISA y SIMCE; Santiago, Chile.
- MOLINA, S. (1991). Psicopedagogía de la lectura. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- PEMJEAN, E. (2010). Lectura: Todo Depende de cómo se lea; Reflexiones pedagógicas, Santiago de Chile. Facultad Universidad de Concepción.
- ROLLA, A. y RIVADENEIRA, M. (2006). ¿Por qué es importante y Cómo es una Educación Preescolar de calidad?, Chile.
- VELARDE, E., CANALES, G., MELENDEZ, M. y LIGAN, S. (2011). Programa de estimulación de las habilidades pre lectoras en niños y niñas de educación inicial; Investigación educativa, vol. 15 N°27, 53- 73 Provincia de Callao, Perú.

LINKOGRAFÍA

- http://www.ehowenespanol.com/teoria-jean-piaget-del-desarrollo-del-lenguaje-ninos-sobre_171585/

Fecha de Consulta: 18/07/2013.

- http://www.ehowenespanol.com/vygotsky-desarrollo-del-lenguaje-sobre_108885/

- Fecha de Consulta: 18/07/2013.

- <http://www.reduc.cl>

Fecha consulta: 01/08/2013.

- <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601107>

Fecha de Consulta: 14/08/2013.

- <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/177/public/177-428-1-PB.pdf>

Fecha de Consulta: 20/08/2013.

- <http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion1.pdf>

Fecha de Consulta: 28/08/2013.

- http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=20&id_seccion=2567&id_contenido=9306

Fecha de Consulta: 03/09/2013.

- <https://www.google.cl/#q=modelo+equilibrado+en+el+aprendizaje+lector+en+niveles+transici%C3%B3n>

Fecha de Consulta: 08/01/2014