

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZACIÓN Y SU EFECTO EN EL APRENDIZAJE INICIAL DE LA LECTO-ESCRITURA

READING AND WRITING PEDAGOGICAL STRATEGIES. EFFECTS ON BEGINNING WORD READING AND WRITING

Roberta E. De Mello Francatto¹, María Elsa Porta²

RESUMEN

En Brasil, el indicador del analfabetismo funcional (INAF) se ubica en el 25% entre las personas de 15 y 64 años (Brasil, 2009). Para superar tal indicador, el gobierno amplió el período de la Enseñanza Fundamental de ocho a nueve años, ingresando así los niños a la edad de 6 años en lugar de a los 7 años. Con el objetivo de identificar las estrategias de enseñanza de la lecto-escritura y su impacto en el nivel de rendimiento en la lecto-escritura al final del primer año, se emplea un abordaje empírico-longitudinal con diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos en una muestra conformada por 367 niños. Los resultados permitieron distinguir el empleo de cinco tipos de estrategias pedagógicas: global, mixta constructivista-alfabética; mixta constructivista-fonológica; mixta constructivista-fonémica y fonémica. El mayor nivel de alfabetización fue obtenido por el grupo que recibió la estrategia fonémica y el mayor nivel de escritura fue obtenido por el grupo que recibió la estrategia mixta constructivista-fonológica.

Palabras clave: alfabetización, estrategias pedagógicas, conciencia fonológica, lecto-escritura.

ABSTRACT

In Brazil, the functional illiteracy indicator (INAF) is 25% among people aged 15 to 64 (Brazil, 2009). To overcome such an indicator, the government extended the period of Fundamental Education from eight to nine years, thus entering the children at the age of 6 years instead of at 7 years. In order to identify the strategies of teaching reading and writing and its impact on the level of performance in reading and writing at the end of the first year, an empirical-longitudinal approach is used with different quantitative and qualitative instruments in a sample formed for 367 children. The results allowed to distinguish five types of pedagogical strategies: global; mixed constructivist-alphabetic; mixed constructivist-phonological; mixed constructivist-phonemic and phonemic. The highest level of literacy was obtained by the group that received the phonemic strategy and the highest level of writing was obtained by the group that received the mixed constructivist-phonological strategy.

Key words: beginning Reading and writin, phonological awareness, literacy

Recepción artículo: 15.12.2017

Aprobado: 28.12.2017

¹ Universidad de Cuyo, Argentina. rdemellof@uncuyo.edu.ar

²Catedrática en la Universidad del Aconcagua, Mendoza, Argentina; Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Instituto de Lingüística, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Doctora en Educación. mariaelporta@yahoo.com.ar

1. Introducción

La alfabetización escolar en alumnos de 6 años es, sin duda, un área de interés y preocupación por parte de docentes e investigadores que han comprobado tanto mediante la experiencia pedagógica adquirida en el área como a través de estudios demográficos, que cuando un estudiante no se alfabetiza plenamente en el inicio de su escolaridad, se reducen sus posibilidades de aprender con facilidad los contenidos de otras áreas del conocimiento a lo largo de la Enseñanza Fundamental¹. Las escuelas de enseñanza básica en Brasil, desde la Ley n° 11.274/2006 (Brasil, 2006) que ha instituido la escolaridad obligatoria de nueve años, comenzaron a recibir en el primero a los niños de seis años de edad con el objetivo de garantizar mejor calidad del proceso de alfabetización, por ser ella la responsable del aprendizaje en otras áreas del conocimiento a lo largo de la vida escolar. Constituye, entonces, un modo de prevenir el posible fracaso que muestran las pruebas implementadas por el gobierno federal y la alta tasa de analfabetismo funcional expresada en el Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF).

Sin embargo, dicho cambio legislativo se encuentra en desfasaje con el conjunto de acciones metodológicas necesarias y suficientes que complemente y acompañe dicha modificación adaptándose a las necesidades cognitivas del nuevo grupo etario-6 años. Por lo tanto, el propósito del presente trabajo es indagar, en el marco de este estado de transición educativa, las estrategias de enseñanza de la lecto-escritura que emplean los docentes en las aulas de primer año y su impacto en dicho aprendizaje luego de un año de instrucción. Se espera que los resultados adquiridos en la investigación proporcionen una propuesta metodológica para la adecuación del currículo dirigida a promover la cualidad metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

2. Marco teórico

2.1. Modelos de aprendizaje inicial de la lecto-escritura

El proceso de alfabetización en la etapa inicial de la escolaridad está fuertemente ligado a las interpretaciones que, según modelos elaborados en función de corrientes teóricas clásicas sobre el aprendizaje, intentan explicar el proceso de reconocimiento de las palabras escritas -habilidad básica de la lectura- que llevan a cabo los niños. Este proceso es básicamente cognitivo y se origina durante la adquisición del lenguaje. Dicha adquisición implica un doble procesamiento: un procesamiento dirigido hacia las personas, que es instantáneo, sucesivo, acaece en tiempo real, y otro procesamiento dirigido

¹ El ciclo de Enseñanza Fundamental en Brasil es equivalente en Argentina al ciclo de Educación General Básica 1.

hacia los objetos, que requiere de la estabilidad de la imagen mental de los mismos. Esta doble función del lenguaje (J. J. Noli, en comunicación personal, Julio del 2007), nos permite comprender la existencia de dos enfoques generales para describir el proceso de reconocimiento de las palabras escritas: los modelos cognoscitivos y los modelos interaccionistas. Los modelos cognoscitivos se sustentan en corrientes teóricas neo-piagetianas y los interaccionistas en corrientes teóricas neo-vigotskianas.

Los **modelos cognoscitivos** enfatizan el rol del niño como partícipe activo de su propio aprendizaje, en el que la adquisición del reconocimiento de palabras escritas acaece principalmente en función del desarrollo de procesos mentales. Estos modelos intentan esclarecer los componentes cognoscitivos intervinientes en el proceso de reconocimiento de las palabras escritas así como las estrategias que los niños emplean al leer y el desarrollo de dichas estrategias durante los primeros años de la educación formal. Entre los cognoscitivos, se encuentran *modelos de doble ruta* (e.g. Coltheart *et al.*, 1993; Høien & Leegaard, 1991; Paap, Noel & Johansen, 1992); *conexionistas* (Seidenberg & McClelland, 1989; Schneider & Gram, 1992); *modelos que combinan* los modelos de doble ruta y conexionistas (Ehri, 1992; Bjaalid, Høien & Lundberg, 1997); *neurocognoscitivos* (Bakker, 1979; Porta, Kraft & Harper, 2010; Simos *et al.*, 2002; Waldie & Mosley, 2000) y el *modelo comprensivo del lenguaje* (Dickinson *et al.*, 2003).

Por su parte, los **modelos interaccionistas** destacan que el aprendizaje del niño ocurre en interacción con sus pares y adultos de la comunidad de la cual forma parte; entre dichos miembros, el docente cumple un rol destacado. El proceso de alfabetización es un instrumento sociocultural que además de ser socialmente adquirido requiere de destrezas específicas. Para estos modelos, la interacción verbal es considerada matriz de todo aprendizaje. En ella se acentúa la intervención docente en el aula y su desempeño se analiza en función de las estrategias puestas en juego en la interacción verbal. En este grupo, se destacan el *modelo de participación guiada* (Roggoff, 1993), el de *aprendizaje inicial de la lectura* (Borzzone y Signorini, 2002) y el *modelo sobre el origen cultural de la lectura* (Nelson, 1996; Tomasello, 2000) (Para una breve descripción de los modelos ver Porta & Ison, 2011).

Los modelos sustentados en las vertientes teóricas neo-piagetianas sostienen que los niños descubren y aprenden sobre las palabras escritas a través de sus intentos personales por leer y escribir siendo partícipes activos de su propio aprendizaje (por ejemplo, Ferreiro, 1986; Siegler, 1998). Desde esta perspectiva, la psicogénesis de la lengua escrita, descrita por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky,² (2008)-, sostiene que los niños en proceso de alfabetización construyen hipótesis sobre lo que la escritura representa. En

² Video conferencia, con el nombre de *La psicogénesis de la lengua escrita y la didáctica*, presentada por la Dra. Telma Weisz para el programa de formación continuada de profesores. Editora ATTA, mídia y educação.

este contexto, ocurre un ida y vuelta de las ideas relacionadas con la escritura, donde el niño, en la interacción con el otro, tiene la posibilidad de exponer sus ideas, contraponer su pensamiento, modificar sus hipótesis hasta alcanzar un nivel convencional de escritura. Lo cual no significa, como sostienen numerosas interpretaciones erróneas, que el niño aprenda solo o que construya su conocimiento sólo por estar rodeado por un mundo letrado, siendo la profesora solamente una intervencionista del proceso (Weisz, 2008).

Para los modelos sustentados en corrientes teóricas neo-vigotskianas la intervención pedagógica provoca avances que no sucederían espontáneamente sin la intervención del profesor. De allí que dichos modelos, reconocen que los niños aprenden de sus formas de interacción con otras personas que ya poseen cierto conocimiento sobre la lectura y por ello, el docente cumple un rol destacado (e.g. Borzone & Signorini, 2002; Rogoff, 1993).

Partiendo entonces del principio integrador de ambos modelos teóricos, según el cual, *el conocimiento es construido por el alumno en situaciones de interacción*, el docente requeriría disponer de estrategias que ayuden a comprender lo que cada uno de sus alumnos sabe y, aquello que necesita desarrollar, para crear situaciones e intervenciones coherentes con el momento en que se encuentra, facilitando así el progreso en el aprendizaje.

2.2. Método, propuesta e intervención. Diferentes formas de abordar la enseñanza de la lectoescritura

Consideramos de importancia describir la distinción entre, por un lado, *método y propuesta* y, por otro, entre *método y teoría*, debido al empleo de nuevas estrategias anidadas en métodos clásicos arraigados a teorías clásicas. Método deriva de la palabra griega *methods*, que a su vez está compuesta por la preposición *meta* (hacia, a través, por, más allá de) y por el sustantivo *odos* (camino). Es decir, se lo define como modo de decir o hacer **con orden** una cosa (R.A.E., 1984). Si a ese término le agregamos el adjetivo *didáctico* (del griego, apto o adecuado para enseñar), se trataría de una manera de proceder con fines didácticos. Según Padilla de Zerdán (1997), es justamente el sintagma **con orden** lo que ofrece rigidez al sentido del vocablo *metodología*, llevando así a la comunidad educativa a limitar el uso del mismo o sustituirlo por otro tal como el de *propuesta*. Tradicionalmente, los **métodos** de lectoescritura debían establecer una secuencia fija y pre-establecida de pasos que debía ser necesariamente respetada, bajo el supuesto de que el niño no era capaz de organizar el conocimiento. Sin embargo, si la expresión *con orden* es comprendida como acción organizada -opuesta a acción anárquica- esta propuesta es un método por cuanto está *constituida por un conjunto de estrategias didácticas, organizadas en un proceso sistemático de acciones, basadas en principio vertebradores y orientadas por objetivos pedagógicos claramente definidos* (Padilla de Zerdán, 1997, p. 302). En otras palabras, los

alumnos aprenden a leer de acuerdo con las acciones metódicas planificadas emprendidas por el profesor desde el inicio de la de escolaridad, las cuales, consideradas en conjunto, se denominan *método de enseñanza* (Bru, 2008).

Por su parte, el término ***propuesta pedagógica*** alude a cierta flexibilidad en los planteamientos de la misma y de sus estrategias didácticas. Lo que no se modifica en la propuesta son los objetivos y principios que sustentan el diseño de las situaciones de aprendizaje, puesto que constituyen una fundamentación psicogenética y lingüística. Aquello que se encuentra sujeto a modificación es la forma en que estos principios y objetivos se reflejan en la práctica escolar, ya que los mismos se adecuan a los intereses de cada grupo de niños, a la creatividad del docente y a la historia de la comunidad educativa (Lerner, 2002).

Una expresión común en la comunidad educativa es la de *método de la psicogénesis*, empleada para referirse a las estrategias de enseñanza de la lectoescritura fundamentada en los aportes de la psicología genética al aprendizaje escolar. Respecto del uso de esta expresión, es importante comprender la diferencia entre una teoría psicolingüística y un método didáctico. Una *teoría*, como por ejemplo la psicolingüística, es descriptiva y explicativa, trata de dar cuenta de un proceso de la realidad, desde una posición particular. En cambio, "una aplicación pedagógica generalmente procede de una teoría, la cual debe reformularse como una teoría pedagógica, que propondrá a la vez, un método didáctico, es decir un camino a seguir, con un carácter más bien descriptivo" (Padilla de Zerdán, 1997, p. 300).

Finalmente, es importante añadir que, en el caso del aprendizaje inicial de la lectoescritura, el término ***intervención*** es empleado en estudios dirigidos a evaluar efectos de programas con la implementación sistemática de actividades dirigidas a desarrollar habilidades cognitivas específicas. En el caso de la lectoescritura, el desarrollo e implementación de programas de estimulación de la habilidad de conciencia fonológica, debido a su efecto favorecedor, está adquiriendo mayor fuerza como estrategia pedagógica favorecedora del proceso de identificación de palabras escritas en los primeros dos años de escolaridad. Dicha intervención no es en sí misma un método, sino un complemento que podría anteceder desde el punto de vista preventivo y luego acompañar, en primer año de la Enseñanza Fundamental, un método fónico sintético (Porta, 2013, en comunicación personal).

Así, la enseñanza de la lectoescritura requiere de una estrategia pedagógica, metodología o propuesta específica. Como expresan Paula, Mota y Soares (2005): "*El código escrito es una forma de representación lingüística que implica la habilidad de comprender ideas y conceptos, y transmitir mensajes posibilitando al individuo la interacción con el mundo letrado en que está inserto pero que requiere una instrucción formal (o no) para ser*

adquirida." (p.176). Tal instrucción, como ya mencionamos, acontece en un lugar específico: la escuela.

Tradicionalmente es posible identificar dos grandes categorías respecto de los métodos de enseñanza de la lectoescritura: los *sintéticos* y los *analíticos*. De acuerdo con Padilla de Zerdán (1997), *"el término análisis deriva del griego y significa descomponer el todo en sus partes. Por el contrario, el término síntesis, proveniente de la misma lengua, se refiere al proceso inverso, posterior, al de recomponer la partes en un todo nuevo"* (p. 254). Así, los métodos sintéticos tales como el Grafémico o Alfabético, Fonémico o Fonético y Silábico parten de la enseñanza graduada de las unidades mínimas de la lengua (fonemas o grafemas) para llegar a unidades mayores como la palabra y la oración. Los métodos analíticos, tales como el Constructivista, Global o de la Palabra Generadora, por el contrario, parten de un todo para descomponerlo gradualmente en sus partes (Braslavsky, 2003). Asimismo, durante este proceso las partes deben integrarse nuevamente en un todo para que se logre el aprendizaje.

A continuación detallaremos brevemente en qué consisten cada uno de los métodos mencionados que caracterizaron la primera etapa de la práctica escolar, para desarrollar luego las propuestas de mayor vigencia.

2.2.1 Métodos Sintéticos

a) Método alfabético

"Aprendemos ante todo los nombres de las letras, después su forma, después su valor, luego las sílabas y sus modificaciones y después de esto sus palabras y sus propiedades". Es el método de enseñanza más antiguo que se conoce, promueve la lectura a través del deletreo. Así la palabra "papel" se deletreará "pe-a-pe-e-ele". Se trata de una práctica compleja porque pareciera distanciarnos del valor significativo de la lengua escrita y más aún, de su significado.

b) Método silábico

"Se me debe leche", "si mi dibi lichi", "so mo dobo locho". Este método se difundió en el siglo XVIII, comprendía varias series de sílabas que podían leerse de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo. De esta manera, se repetían las combinaciones de sílabas, lo que facilitaba el aprendizaje de los sonidos de vocales y consonantes.

c) Método fonético o fónico

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

se iban sumando consonantes. Esta ejercitación preparaba al niño para el aprendizaje de la lectura.

2.2.2 Métodos analíticos

a) Método global

Este método busca introducir una nueva variable en el aprendizaje de la lectoescritura: la motivación. Internalizar el proceso de decodificación de todas las letras del alfabeto exige un enorme esfuerzo, por lo tanto, se busca facilitar este proceso a través de diferentes estrategias que van desde colocar ilustraciones como referencias, hasta la introducción del juego. Por otra parte, surge la clara necesidad de unir la significación a la enseñanza de la lectura; esto es, no basta que el niño sepa leer sino que además, comprenda qué es lo que está leyendo. En este sentido, el interés por la comprensión actuaría como un motivador de la lectura.

b) Método de la palabra generadora

“Mi mamá me ama”, “Mi mamá me mima”. Este método presenta una palabra ilustrada que el docente lee en voz alta para que los alumnos puedan repetir su lectura. La palabra luego se divide en sílabas que a su vez se utilizan para construir nuevas palabras. A medida que se van incorporando nuevas palabras, aparecen nuevas letras y luego se van generando nuevas palabras.

c) Propuesta psicogenética o psicogénesis

Los métodos enunciados anteriormente, pese a su variedad, tienen un común denominador: parten del desconocimiento inicial del alumno, esto es, ignoran si el alumno ha avanzado ya por cuenta propia en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Las investigaciones realizadas por Ferreiro y Teberosky a lo largo de la década del 70 (e.g. Ferreiro & Teberosky, 1979), parecen demostrar que los niños arriban a la escolaridad formal con algún grado de conocimiento respecto del funcionamiento de la lengua escrita, de manera tal que hasta podría especularse que, con el estímulo de una sociedad alfabetizada, el niño puede llegar a descubrir por sí mismo, cómo es que funciona el lenguaje escrito y adquirir así la capacidad para leer y escribir.

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

Conocer un método, propuesta o estrategia pedagógica, antes que cualquier cosa es para el educador la base del conocimiento de sus fundamentos para las acciones pedagógicas que llevará a cabo con sus

alumnos y, es en este conocimiento, donde él buscará recursos y estrategias para facilitar el aprendizaje del niño. Sin embargo, el docente, como la gran mayoría de los profesionales, tiene su formación inicial dentro de las instituciones de educación superior. Con el objetivo de conocer esa realidad podemos preguntarnos: ¿En qué consiste dicha formación base respecto de las habilidades metodológicas del educador/profesor? (De Mello Francatto, 2012, p. 35).

Actualmente, se observa en los centros educativos brasileños dos abordajes de mayor vigencia para la enseñanza del código escrito: la propuesta pedagógica de marcha analítica conocida como Método Constructivista, representados por Ferreiro y Teberosky (e.g. Ferreiro, 1997; Ferreiro & Teberosky, 1999; Teberosky, 1995) y la propuesta de marcha sintética conocida como Método Fónico representados por Capovilla y Capovilla (Capovilla & Capovilla, 2007).

2.2.3 Propuestas Contemporáneas de Alfabetización

a) Método Fónico con sustento en la Conciencia Fonológica

El *Método Fónico*, conocido también como Método Sintético o Fonético, favorece el principio alfabético: la relación grafema-fonema y la relación fonema-grafema (Martins, 2008, p.142). Inicialmente, se enseñan las unidades mínimas del habla (fonemas-grafemas); luego, las sílabas, palabras y frases. Se comienza con las vocales y, para enseñar las consonantes, se asocian las mismas a un objeto.

Los documentos diseñados para el Programa de Formación Continua de Profesores Alfabetizadores correspondientes a los estadios iniciales de la Enseñanza Fundamental (Brasil. Profa, 2007), detallan que los grafemas, signos o señales gráficos son representados por las LETRAS o grupo de letras (Alfabeto), entidades visibles y, pueden ser segmentadas o separadas. Por ejemplo: a, b, c. Los fonemas se organizan en el ámbito del habla representados por los SONIDOS de los grafemas. La escritura, es el registro del habla que ocurre por la representación de los sonidos del habla mediante grafemas. Por lo tanto, la escritura puede ser decodificada (leída) si se hace uso de los fonemas.

El Método Fónico promueve la habilidad por la cual es posible realizar operaciones que implican la manipulación voluntaria de las unidades fonológicas que componen las palabras "(...) El aprendiz lector tiene que entender que las letras (grafemas) corresponden a sonidos (fonemas)". Esta actividad implica la comprensión del principio alfabético, es decir, son los sonidos del habla los que se encuentran representados por las letras del alfabeto. Mediante esta propuesta, se ofrece al niño "*la herramienta indispensable para que atribuya significados a las palabras de manera autónoma*" (Alegria, 1985, p. 53-57).

Se trata de un método de alfabetización que primero enseña los sonidos de cada letra y, al ser combinados, se arriba a la pronunciación de una palabra. Permitiendo de esta forma, la identificación de cualquier tipo de palabra, tanto las frecuentes como las poco conocidas. Por ejemplo: el profesor muestra la LETRA "A" y pronuncia el sonido de la misma. Después, da ejemplos de objetos conocidos por los niños que comienzan con el sonido "A" y, les solicita, que repitan las palabras en voz alta y las escriban, destacando la letra trabajada con color, como se observa a continuación: "AMOR" (Capovilla & Capovilla, 2007).

El desarrollo de la conciencia sobre las unidades lingüísticas tan pequeñas como los fonemas sólo se adquiere como resultado de "aprender a leer". Por lo tanto, no es necesario que los niños sean plenamente conscientes de la estructura del lenguaje antes de aprender el lenguaje escrito. Más bien, se exige algún nivel mínimo de conciencia fonológica, para luego aprender las correspondencias letra-sonido y, por consiguiente, resulte más fácil descomponer el código ortográfico.

Sin embargo, durante los primeros estadios de adquisición de la lectura, es importante que el docente comprenda, que aunque los segmentos de la palabra pueden ser identificados con facilidad en su forma escrita, no son tan obvios en la palabra hablada, porque los segmentos aparecen coarticulados. En consecuencia, para que el niño comprenda cómo el alfabeto representa el habla, son necesarias acciones pedagógicas dirigidas a descomponer la estructura sonora del mensaje lingüístico. Esta secuencia de acciones pedagógicas de concientización auditiva sobre la estructura del lenguaje (conciencia silábica y fonémica), que no necesariamente involucran la manipulación de las letras, pueden considerarse con anterioridad al empleo del método fónico, el cual incorpora la manipulación de letras.

De acuerdo con Bryant & Goswami (1987), *"el descubrimiento de la existencia de la significativa correlación entre la Conciencia Fonológica del niño y sus progresos en el aprendizaje de la lectura es uno de los mayores éxitos de la psicología contemporánea"* (p. 439). A partir de dicho hallazgo, han sido numerosas las investigaciones dirigidas a evaluar el efecto de programas de intervención pedagógica en conciencia fonológica sobre el futuro rendimiento lector, demostrando resultados que favorecen el empleo del método fónico como forma de enseñanza de la lectura (e.g. Porta, 2008). Ya en 1982, Alegría, Pignot y Morais entrenaron durante cuatro meses a dos grupos de niños de 6 años en dos métodos de lectura (fonético y global). El estudio reveló que el grupo que recibió el método fonético rindió mejor que el grupo del método global.

Asimismo, en la ya referida investigación de Borzone y Signorini (2002), al cabo de un año de instrucción, tanto niños con enseñanza explícita de las correspondencias grafema-fonema a partir del análisis de palabras escritas,

como los que no habían realizado ninguna tarea de análisis de palabras en letras y sonidos, desarrollan su competencia fonológica. En cambio, aquellos niños que no evidenciaron competencia fonológica previa a la instrucción y que no recibieron enseñanza explícita de las correspondencias grafema-fonema, no la desarrollaron en el curso del año y, tuvieron un desempeño muy pobre en la lectura.

Estos resultados se explican por la interacción entre la transparencia de la lengua española, el modelo de intervención pedagógica y las estrategias que emplean los niños en el reconocimiento de las palabras escritas. Mediante la intervención se orienta la atención de los niños hacia la simplicidad de la estructura fonológica, que sumando a la transparencia del idioma, les permite a los mismos descubrir de manera independiente el principio alfabético y comenzar a decodificar las palabras escritas (Borzzone y Signorini, 2002).

En síntesis, las evidencias empíricas con las que se cuenta actualmente sobre el rol relevante de la Conciencia Fonológica en la etapa previa e inicial del aprendizaje de la lectura, son abundantes y concluyentes. Por este motivo, es que en toda propuesta de alfabetización se debe incluir una intervención tendiente a desarrollarla (Bravo Valdivieso, 2002, p. 174).

b) *El método global y la propuesta constructivista*

De acuerdo con la historia de la pedagogía de la lectura, el Constructivismo, Método Analítico o Global, surgió en el año 1657 con Comenios (1985) en su defensa del método sincrético³. El mismo, parte del supuesto de que el niño construye su conocimiento progresivamente, considerando al profesor como mediador del aprendizaje, partiendo de las frases que deben ser examinadas y comparadas. Así, en el proceso de deducción, el alfabetizando puede encontrar palabras idénticas, sílabas parecidas y discriminar los signos gráficos del sistema alfabético (Coll *et al.*, 1998).

Los métodos analíticos parten de un todo, ya sea la “estructura” del método global o “la palabra” -en el caso del método de la palabra generadora- para descomponerlo paulatinamente en sus partes” (Padilla de Zerdán, 1997). Por lo tanto, el método global es un método analítico que parte de la frase como estructura objeto de análisis. Para que acontezca el aprendizaje es importante que luego, las partes se integren nuevamente en un todo.

El método global presenta la palabra asociada a la representación gráfica de su significado, para que pueda ser aprendida como un todo, enfatizando la

³ El Método Sincrético se basa en tres principios: analogía del método natural; carácter gradual de los ciclos de enseñanza; vínculo entre palabras y objetos de lo concreto a lo abstracto con progresión de lo general a lo particular (Comenios, 1985, p.9).

importancia del interés en la comprensión del aprendizaje de la lectura (Coll *et. al.*, 1998).

El concepto de enseñanza del método global constructivista fue inspirado en las ideas de Jean Piaget (1896-1980). En la visión constructivista piagetiana, el conocimiento existe en la interacción sujeto-objeto a ser conocido y se hace a través de construcciones continuas. En este sentido, el método busca instigar la curiosidad, ya que el alumno es guiado a encontrar las respuestas a partir de sus propios conocimientos y de su interacción con la realidad y con sus pares.

Una alumna de Piaget, Emilia Ferreiro (1982), trasladó la teoría al campo de la lectoescritura y concluyó que el niño se puede alfabetizar sólo si se encuentra rodeado de un ambiente que estimule el contacto con las letras y textos. En su investigación, Ferreiro descubrió que los niños construyen ideas originales y sistemáticas sobre la escritura y que las ponen en acción, tanto al intentar interpretar lo escrito, como al tratar de escribir por sí mismos. Su teoría interpreta el proceso de transformación de la comprensión de la escritura: explica cómo el niño transforma sus conceptualizaciones y se aleja definitivamente de una visión normativa, que evalúa las escrituras infantiles sobre la base de la norma adulta.

La implementación de la propuesta constructivista se centra en el alfabetizando y no en el alfabetizador. La intervención del educador es relevante ante la necesidad -en el proceso de alfabetización- de una enseñanza sistemática y dirigida que guíe al alumno hacia la comprensión del sistema de escritura de la lengua (Martins, 2008). En el marco de esta propuesta, los sistemas escritos constituyen las categorías que representan la estructura del lenguaje hablado.

De acuerdo con Soares (2009), sólo estrategias adecuadamente desarrolladas conducirán al niño a conocimientos y habilidades fundamentales para su plena inserción en el mundo de la escritura. La propia experiencia en el ámbito educativo, las vertientes teóricas y los estudios empíricos recientes sobre distintas modalidades de intervención pedagógica nos llevan a reflexionar y preguntarnos: ¿Cuál de las metodologías trae más beneficios o promueven en el niño el mayor número de habilidades precursoras de la lectura favoreciendo así el inicio oportuno y progreso en dicho aprendizaje?

3. Metodología

La investigación llevada a cabo es de tipo ecológico y longitudinal, de comparación entre grupos y con mediciones repetidas de la experiencia pedagógica desarrollada en campo por los docentes y de los resultados obtenidos con cada metodología utilizada.

Para tales propósitos se emplearon diferentes instrumentos cuantitativos –Método Horizontes (Martins, 2003), Prueba Brasil, y Evaluación de la Conciencia Fonológica (Porta, 2008)– y cualitativos –etnografía de clases (e.g., Porta y De Mello Francatto, 2010) y cuestionario semi-estructurado– en un universo formado por niños de 5 y 6 años (N = 367), pertenecientes a 17 clases de 1º año y sus respectivos docentes (N = 17), distribuidos en ocho escuelas en cinco municipios.

Mediciones

Cuestionario para profesores: Con la finalidad de conocer el nivel de formación y especialización, experiencia profesional, perspectivas metodológicas, aspectos filosóficos y conocimientos pedagógicos de los profesores que actúan junto a las clases de alfabetización inicial, se les hizo entrega de un cuestionario con 30 (treinta) ítems cerrados y abiertos. El cuestionario indaga sobre las siguientes categorías: 1) formación profesional o nivel de especialización; 2) tiempo de docencia; 3) tiempo de docencia en la Educación Infantil; 3) creencias metodológicas; 4) ambiente literario en clase y 5) ejercitación de 8 habilidades de Conciencia Fonológica: a) nombre de las letras; b) sonido de las letras; c) palabras empezadas con las letras; d) palabras empezadas con el sonido de las letras; e) trabaja el sonido oralmente; f) trabaja con juegos de Conciencia Fonológica; g) cuenta las sílabas de las palabras (conciencia silábica), h) tiempo de recreación en el patio de juegos.

Fichas de Evaluación Método Horizontes (Branco Martins, 2003): Test reconocido por la Academia, estandarizado y reconocido por el Departamento de Psicología de la PUC San Pablo y por la Universidad de Campinas (UNICAMP). Aludiendo a la técnica, Martins (2003: 11) señala que la misma “garantiza la fidelidad en la medición de la capacidad cognitiva y la madurez intelectual de los evaluados”. Las fichas están dirigidas a evaluar habilidades cognitivas relevantes para la alfabetización mediante la ejecución de una serie de ejercicios. Permite obtener información sobre las siguientes dimensiones: motricidad fina y general, nivel conceptual, equilibrio, nivel de desarrollo del lenguaje, reconocimiento de colores, formas, algunas habilidades pre-numéricas, orientación espacial y esquema corporal.

Evaluación de Habilidades de Conciencia Fonológica y conocimiento del nombre y sonido de las letras): Adaptadas de las obras de Almeida y Duarte (2003), Capovilla y Capovilla (2007), Borzone, 2005, citado por Porta (2008) y Capovilla y Seabra (2002), las pruebas evalúan 6 elementos fundamentales para el inicio del proceso de alfabetización: 1) el conocimiento del nombre de las letras; 2) el conocimiento del sonido de las letras; 3) el conocimiento de palabras iniciadas con los sonidos de letras

específicas; 4) la noción de sílabas; 5) el conocimiento de rimas y 6) contar sílabas de una palabra.

Diarios de campo: Se efectuó además un registro narrativo a la manera de una etnografía áulica de cada una de las clases observadas referidas a las actividades acaecidas durante las clases. Una de las partes que integra esta evaluación corresponde a las filmaciones realizadas durante el momento de lectura de cuentos en el aula de los grupos autorizados y toma de datos referidos a las características de las actividades empleadas para favorecer el desarrollo la lectoescritura.

Propuesta pedagógica del docente: Para evaluar esta variable se llevó a cabo una triangulación de los siguientes datos: a) propuesta pedagógica informada por el docente en el cuestionario para profesores; b) propuesta observada por el examinador durante la confección de los diarios de campo y c) nivel de conocimiento de los sonidos de las letras que presentaron los niños evaluados. Así, quedaron conformadas 3 categorías generales de propuestas pedagógicas: 3 con empleo de predominio de estrategias fonológicas sobre globales, 3 con predominio de estrategias globales sobre fonológicas y 11 con empleo de estrategias mixtas. En éste último grupo se distinguieron 3 subcategorías: propuesta constructivista-alfabética; propuesta constructivista-fonológica y propuesta constructivista-fonémica.

Prueba Brasil (Brasil, MEC, 2010): Para obtener información sobre el nivel de alfabetización alcanzado al finalizar el primer año de Enseñanza Fundamental, se administró la Prueba Brasil (que consta de 24 ejercicios) y una actividad complementaria para la evaluación diagnóstica de la lectoescritura. Respecto de la confiabilidad del instrumento, se realizó una prueba no paramétrica para analizar el contraste de diferencia de proporciones. Comparamos los datos obtenidos de un informe elevado en el año 2011 (Governo do Distrito Federal, 2011) respecto del promedio de respuestas correctas obtenidas en la Prueba Brasil al inicio del segundo año de la enseñanza fundamental en una muestra de 27.927 alumnos brasileños ($\mu = 16$) con aquél arrojado por nuestra muestra ($\mu = 10$). Se concluyó que el porcentaje de respuestas correctas obtenido por ambas muestras no se diferenciaron entre sí de manera significativa.

4. Resultados

1. Categorización de propuestas pedagógicas

A fin de evaluar el efecto de las distintas propuestas pedagógicas sobre el nivel de alfabetización fue necesario identificar las mismas y recategorizarlas

de acuerdo con la información obtenida a partir del cuestionario dirigido a los docentes, las guías de observación de clase y las habilidades lingüísticas que dominaban los niños de cada sala. En la Tabla N° 1 se observa la propuesta informada por el docente, su justificación y la recategorización empleada en el análisis.

Así, en la Figura N° 1 podemos apreciar los porcentajes de las distintas metodologías observadas en las 17 clases de primer año de Enseñanza Fundamental.

Al finalizar la observación de las clases, se realizó la conformación de los grupos de alumnos para evaluar el efecto de la propuesta pedagógica empleada por el docente sobre el nivel de alfabetización alcanzado a fines del ciclo lectivo. Dicha conformación se efectuó mediante un análisis de triangulación de datos obtenidos de tres instrumentos de medición: a) guía de observación de la clase de la batería ELLCO; b) cuestionario dirigido a docentes; y c) respuesta obtenida de los niños en la evaluación del conocimiento del sonido de las letras-registrada durante el primer bimestre del año. De acuerdo con dicho análisis quedaron constituidos cinco grupos cuyos porcentajes de alumnos que los integran se representan en la Figura N° 1.

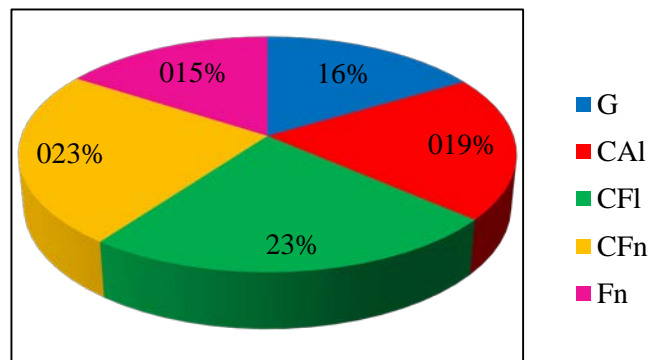
Figura N° 1. Porcentaje de propuesta pedagógica empleada según recategorización

| Solicitado a los profesores (n = 17) | Número de respuestas |
|--|----------------------|
| a) Propuesta declarada por el docente | |
| Constructivista | 09 |
| Mezcla/ método mixto | 04 |
| Constructivismo + Mezcla | 01 |
| Constructivismo + Tradicional | 01 |
| Fónico | 02 |
| b) Justificación de la opción: | |
| Instituido por la escuela | 01 |
| Por formación y opción de la escuela | 06 |
| Por formación y estudios pedagógicos | 04 |
| Instituido por la escuela y secretaría de educación | 05 |
| Por opción de la escuela y estudios pedagógicos | 01 |
| c) Recategorización por triangulación de datos: | |
| Constructivismo/ Global (G) | 03 |
| Constructivismo + Alfabético | 03 |
| Constructivismo + Fonológico (C.Fl) | 04 |
| Constructivismo + Fonémico (C.Fn) | 04 |
| Fonémico (Fn) | 03 |

Así, en la Figura N° 1 podemos apreciar los porcentajes de las distintas metodologías observadas en las 17 clases de primer año de Enseñanza Fundamental.

Al finalizar la observación de las clases, se realizó la conformación de los grupos de alumnos para evaluar el efecto de la propuesta pedagógica empleada por el docente sobre el nivel de alfabetización alcanzado a fines del ciclo lectivo. Dicha conformación se efectuó mediante un análisis de triangulación de datos obtenidos de tres instrumentos de medición: a) guía de observación de la clase de la batería ELLCO; b) cuestionario dirigido a docentes; y c) respuesta obtenida de los niños en la evaluación del conocimiento del sonido de las letras-registrada durante el primer bimestre del año. De acuerdo con dicho análisis quedaron constituidos cinco grupos cuyos porcentajes de alumnos que los integran se representan en la Figura N° 1.

Figura N° 1. Porcentaje de propuesta pedagógica empleada según recategorización.



La muestra en el ítem (c) de la Tabla N°1 es definida de la siguiente forma:

- Propuesta Constructivista o Global (G) ■ : representa el porcentaje de alumnos cuyos docentes utilizan exclusivamente el método Global (16%). El docente remitió empleo de estrategia global únicamente, no se observó ejercitación con los sonidos de las letras en el aula y los alumnos conocían menos de cuatro sonidos de letras.
- Propuesta Constructivista/alfabética (C.AI) ■ : representa el porcentaje de alumnos que recibieron dicha propuesta (19,2%), es decir, cuyos docentes emplean una mezcla de estrategias constructivistas con aquellas pertenecientes al método alfabético tradicional (se enseñan los nombres de las letras y se ejercitan las sílabas –BA-BE-BI-BO-BU),

donde las familias silábicas son rescatadas durante las actividades. el docente remitió empleo de metodología mixta -constructivismo más uso de otra metodología-; se observó que además de la propuesta constructivista se trabajó cada letra asociada a las cinco vocales formando sílabas como se describe en el método sintético tradicional- la /pe/ con la /a/ forman /pa/- y los alumnos conocían los sonidos de las cinco vocales⁴ más el sonido correspondiente a la letra inicial de su nombre.

- Propuesta Constructivista + Fonológica (C.FI) ■ : corresponde al 23% de los alumnos que recibieron una propuesta de alfabetización constructivista/fonológica, es decir, cuyos docentes combinan estrategias de la propuesta constructivista con una gran variedad de actividades que exploran palabras partiendo de la identificación de sus letras y sonidos iniciales de palabras, finales y rimas. El docente informó empleo de constructivismo asociado a juegos con rimas y sílabas iniciales y el grupo de alumnos evidenció el conocimiento medio de 5 sonidos de letras, entre ellas alguna consonante.
- Propuesta Constructivista + Fonémica (C.Fn) ■ : un 23,2% de los alumnos recibieron una estrategia de tipo constructivista combinada con ejercicios dirigidos a desarrollar la conciencia fonémica para facilitar la representación sonora de las letras. El docente informó empleo de constructivismo con ejercitación dirigida a desarrollar el conocimiento de los sonidos de las letras y los niños evidenciaron conocimiento de sonidos de las vocales y de al menos dos consonantes
- Método Fonémico (Fn) ■ : un 15,4% de los alumnos recibieron estrategias de oralidad dirigidas a desarrollar la conciencia fonémica y la asociación entre los fonemas y las letras que los representan. El docente informa únicamente empleo de estrategias para desarrollar del conocimiento de los sonidos de las letras; se observa trabajo de asociación letra sonido y los alumnos identificaron un promedio de 10 sonidos de letras: el sonido de las vocales y de 5 consonantes.

Los estadísticos descriptivos de las variables socio-demográficas y de las variables independientes correspondientes a los grupos de alumnos expuestos a las distintas propuestas pedagógicas identificadas- 1) *global*, 2) *mixta constructivista-alfabética*; 3) *mixta constructivista-fonológica*; 4) *mixta constructivista-fónica o fonémica* y 5) *fonémica* -se observan en la Tabla N° 2.

⁴ Es importante destacar que a diferencia de las consonantes que presentan un nombre y un sonido, las vocales coinciden en su nombre y sonido. Por lo tanto, el conocimiento de los sonidos de las vocales no implica que se emplee una propuesta de enseñanza de base fonémica.

Tabla N° 2. *Tabla de valores medios y desviación típica (dt) de las variables evaluadas para cada grupo.*

| Variable | Grupo1 | Grupo2 | Grupo 3 | Grupo 4 | Grupo 5 | Genera l |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 55 | 66 | 79 | 90 | 53 | 343 |
| Clases | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 17 |
| Edad | 65,4 (3,2) | 65,8 (3,6) | 65,5 (8,3) | 65,5 (3,5) | 65,2 (3,2) | 65,7 (3,5) |
| Raven | 15,4 (3,3) | 15,5 (3,0) | 15,3 (3,2) | 15,4 (3,3) | 15,6 (3,3) | 15,4 (3,2) |
| Conocimiento del sonido de la letra | 4,1 (1,3) | 5,9 (2,6) | 6,3 (1,6) | 6,0 (2,4) | 10,1 (2,7) | 6,6 (2,8) |
| Conocimiento nombre letra | 25,6 (1,1) | 25 (1,3) | 23,4 (4,0) | 24,9 (1,6) | 25,0 (1,5) | 24,8 (2,4) |
| Horizontes | 339,2 (23,1) | 333,9 (53,0) | 325,8 (31,4) | 337,6 (21,2) | 341,3 (27,0) | 335,4 (33,3) |
| Motricidad | 126,0 (15,3) | 134,5 (16,1) | 118,9 (19,2) | 128,6 (15,2) | 133,7 (19,6) | 127,8 (17,9) |
| Ejercicios gráficos | 37,5 (5,8) | 40,8 (18,6) | 37,3 (5,5) | 38,5 (4,9) | 38,9 (5,9) | 38,6 (9,5) |
| Vocabulario | 107,4 (7,2) | 103,5 (14,6) | 104,2 (12,7) | 103,0 (9,3) | 101,2 (10,4) | 103,8 (11,3) |
| Formas | 5,4 (1,6) | 5,8 (1,9) | 5,4 (1,5) | 5,8 (1,7) | 5,8 (1,7) | 5,6 (1,7) |
| Colores | 11,1 (1,2) | 10,2 (2,2) | 10,9 (1,7) | 10,6 (1,8) | 10,7 (2,3) | 10,7 (1,8) |
| Estructuras verbales | 51,6 (8,7) | 49,4 (6,7) | 49,1 (6,3) | 51,6 (6,9) | 52,5 (7,2) | 50,7 (7,2) |
| Formación del docente | 2,3 (0,4) | 2,3 (0,4) | 2,2 (0,4) | 2,5 (0,5) | 3 (0) | 2,4 (0,4) |
| Tiempo de docencia | 14,2 (2,5) | 16,6 (4,7) | 19,5 (5,8) | 12,2 (6,5) | 22,7 (6,7) | 16,7 (7,1) |
| Tiempo docencia en Educación Infantil | 5,2 (2,5) | 1,6 (2,3) | 6,8 (3,4) | 2,4 (3,7) | 4,7 (5,9) | 4,1 (4,2) |
| Ambiente literario áulico | 4,3 (0,4) | 4 (0) | 4 (0) | 4,2 (0,4) | 4,6 (0,4) | 4,2 (0,4) |
| N° de lecturas semanales | 5,3 (0,4) | 5,3 (0,4) | 5,2 (0,4) | 5,7 (0,4) | 6 (0) | 5,5 (0,5) |
| Lectura semanal del alfabeto | 3 (0) | 3 (0) | 3 (0) | 3 (0) | 3 (0) | 3 (0) |
| Palabra iniciadas con las letras | 19,8 (3,1) | 16,0 (4,1) | 17,2 (4,1) | 17,9 (3,1) | 19,5 (3,1) | 17,9 (3,8) |
| Trabaja con sonidos oralmente | 0 (0) | 0 (0) | 0 (0) | 0 (0) | 4,7 (3,2) | 0,7 (2,1) |
| Trabaja con sonidos de las letras | 0 (0) | 0 (0) | 0,5 (0,8) | 3,2 (1,7) | 4 (0) | 1,5 (1,8) |
| Identificación de silaba inicial | 5,2 (1,0) | 5,8 (0,8) | 5,8 (0,9) | 6,2 (0,9) | 7,7 (1,1) | 6,1 (1,2) |
| Identificación de sonido inicial | 5,9 (1,3) | 6,0 (1,6) | 6,0 (1,3) | 6,3 (1,2) | 7,9 (1,3) | 6,4 (1,5) |
| Rima | 5,6 (1,2) | 5,3 (1,0) | 4,8 (1,3) | 5,6 (1,0) | 6,7 (1,1) | 5,6 (1,2) |
| Puntaje nivel de escritura | 3,7 (0,4) | 3,7 (0,4) | 3,5 (0,6) | 3,7 (0,4) | 3,8 (0,3) | 3,7 (0,5) |
| Prueba Brasil | 9,8 (1,9) | 10,0 (1,9) | 9,0 (2,6) | 9,8 (2,2) | 1,91 (2,2) | 10,0 (2,8) |

4.1. *Análisis de Varianzas*

Tal como describiéramos en el capítulo de metodología, después de transcurrir el año lectivo los alumnos completaron las actividades de evaluación de la Prueba Brasil y de evaluación del nivel de escritura. A fin de evaluar los efectos de la propuesta pedagógica empleada por el docente sobre el nivel de alfabetización y de escritura alcanzado al finalizar el primer año de Enseñanza Fundamental, utilizamos un modelo general lineal de análisis de varianzas con mediciones repetidas. La variable independiente fue el *nivel de alfabetización* y la variable dependiente el *tipo de propuesta pedagógica empleado por el docente*: 1) *global*, 2) *mixta constructivista-alfabética*; 3) *mixta constructivista-fonológica*; 4) *mixta constructivista-fónica o fonémica* y 5) *fonémica*. Se estableció un alfa de 0.05 para todos los tests estadísticos.

Se observó un efecto significativo del tipo de propuesta pedagógica empleada por el docente sobre el nivel de alfabetización alcanzado por los niños al finalizar el primer año de Enseñanza Fundamental [$F(4, 338) = 11,87, p < 0.0001$].

La media correspondiente al nivel de alfabetización del grupo de alumnos que recibió la propuesta *fonémica* fue significativamente superior ($M = 11.9, SE = 0.30$) a las otras cuatro tipo de propuestas: *global* ($M = 9.81, SE = 0.31$), $t = 4.9, p < 0,000$ (bilateral); *constructivista/alfabética* ($M = 10.09, SE = 0.27$), $t = 4.4, p < 0,000$ (bilateral); *constructivista/fonológica* ($M = 9.06, SE = 0.25$), $t = 7.2, p < 0,000$ (bilateral); *constructivista/fonémica* ($M = 9.84, SE = 0.23$), $t = 5.4, p < 0,000$ (bilateral) (Tabla N° 3). El nivel de alfabetización obtenido por el grupo de niños que recibieron la propuesta *constructivista/alfabética* ($M = 10.09, SE = 0.27$) fue superior a los valores obtenidos por el grupo expuesto a la propuesta *constructivista/fonológica* ($M = 9.84, SE = 0.23$), $t = 2.7, p = 0,007$ (bilateral). Finalmente, el valor medio obtenido por el grupo que recibió la propuesta *constructivista/fonémica* ($M = 9.84, SE = 0.23$) fue superior al nivel alcanzado por el grupo que recibió la propuesta *constructivista/fonológica* ($M = 9.84, SE = 0.23$), $t = 2.2, p = 0,02$ (bilateral). En síntesis, teniendo en cuenta los valores de significación el mayor nivel de alfabetización correspondió a la propuesta *fonémica*, diferenciándose de manera significativa de las otras cuatro y seguida por la propuesta *constructivista/alfabética*, *constructivista/fonémica*; *global* y *constructivista/fonológica*, en ese orden. El nivel obtenido bajo la influencia de la propuesta *constructivista/alfabética* fue significativamente superior al obtenido bajo la propuesta *constructivista/fonológica*. El valor medio arrojado por el grupo que recibió la propuesta *constructivista/fonémica* fue significativamente superior al observado en el grupo expuesto a una propuesta *constructivista/fonológica* (ver Figura N° 2).

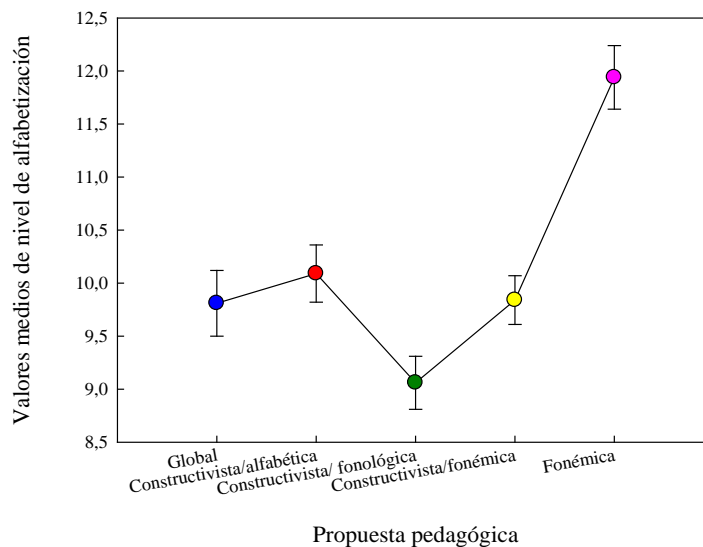
Tabla N° 3. Valores medios de nivel de alfabetización obtenidos por los grupos que recibieron distintas propuestas pedagógicas.

| Categoría | N | Medias | Error Estándar |
|----------------------------|----|---------|----------------|
| Global | 55 | 9,81cad | 0,31 |
| Constructivista/alfabética | 66 | 10,09ad | 0,27 |
| Constructivista/fonológica | 79 | 9,06c | 0,25 |
| Constructivista/fonémica | 90 | 9,84cad | 0,23 |
| Fonémica | 53 | 11,94b | 0,30 |

Nota. Los valores medios con diferentes subíndices difieren significativamente ante un valor * $p < 0.0001$.

Los resultados coinciden con el estudio de meta-análisis desarrollado por Ehri et al. (2001), donde se analizaron numerosos artículos científicos que evaluaban los efectos de programas de intervención en conciencia fonémica sobre el nivel lector alcanzado por los niños. Los mismos ofrecen evidencia contundente de los efectos positivos y significativos de programas que ejercitan la conciencia fonémica-habilidad para discriminar y manipular los fonemas de las palabras habladas sobre el nivel lector.

Figura N° 2. Efectos de la propuesta pedagógica sobre el nivel de alfabetización.



Luego se llevó a cabo un segundo análisis de varianza para evaluar el efecto de la propuesta pedagógica empleada por el docente sobre el nivel de escritura alcanzado por los distintos grupos de alumnos. La variable independiente fue el *nivel de escritura* y la variable dependiente el *tipo de propuesta pedagógica empleado por el docente*: 1) *global*, 2) *mixta constructivista-alfabética*; 3) *mixta constructivista-fonológica*; 4) *mixta constructivista-fónica o fonémica* y 5) *fonémica*. Efectivamente, se observó un

efecto significativo del tipo de estrategia pedagógica sobre el nivel de escritura obtenido por los alumnos [$F(4, 338) = 3,7, p < 0.005$].

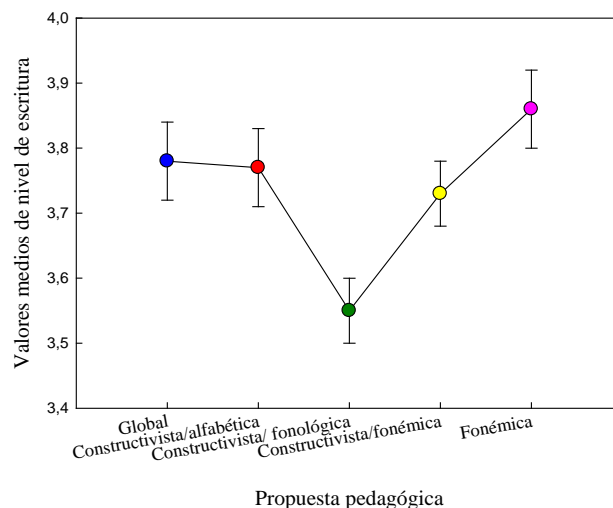
El grupo de alumnos que obtuvo el menor valor medio de escritura fue aquel que recibió la propuesta de tipo *constructivista/fonológica* ($M = 3.55, SE = 0.05$). Dicho grupo se diferenció de manera significativa de los cuatro grupos restantes: *global* ($M = 3.78, SE = 0.06$), $t = 2.5, p = 0,01$ (bilateral); *constructivista/alfabética* ($M = 3.77, SE = 0.06$), $t = 2.6, p = 0,009$ (bilateral); *constructivista/fonémica* ($M = 3.73, SE = 0.05$), $t = 2.3, p = 0,02$ (bilateral); *fonémica* ($M = 3.86, SE = 0.06$), $t = 3.5, p = 0,0005$ (bilateral) (Tabla N° 4). No se observaron diferencias significativa entre las propuestas *global*, *constructivista/alfabética*, *constructivista/fonémica* y *fonémica*. Sin embargo, la propuesta *fonémica*, que ofrece el mayor valor de nivel de escritura alcanzado por el grupo de alumnos que recibieron dicha propuesta, fue la que más se diferenció de la *constructivista/fonológica* con un valor p inferior a 0.0001.

Tabla N° 4. Valores medios de nivel de alfabetización obtenidos por los grupos que recibieron distintas propuestas pedagógicas.

| Categoría | N | Medias | Error Estándar |
|----------------------------|----|-------------------|----------------|
| Global | 55 | 3,78 ^a | 0,06 |
| Constructivista/alfabética | 66 | 3,77 ^a | 0,06 |
| Constructivista/fonológica | 79 | 3,55 ^b | 0,05 |
| Constructivista/fonémica | 90 | 3,73 ^a | 0,05 |
| Fonémica | 53 | 3,86 ^a | 0,06 |

Nota. Los valores medios con diferentes subíndices difieren significativamente ante un valor * $p < 0.01$.

Figura N° 3. Efectos de la propuesta pedagógica sobre el nivel de escritura.



En la Figura N° 3 se puede apreciar que el nivel de escritura de los niños que recibieron la propuesta fonémica de enseñanza es superior a los valores medios obtenidos por los grupos que formaron parte de las otras cuatro propuestas. Sin embargo, de la única estrategia que la propuesta fonémica difiere de manera significativa es de la propuesta constructivista/fonológica, la cual arrojó un valor medio de nivel de escritura significativamente inferior a las cuatro propuestas restantes. Se puede apreciar cierta homogeneidad en los valores obtenidos por los grupos que fueron alfabetizados con las estrategias global, constructivista/alfabética y constructivista/fonémica. Es importante destacar que ningún grupo obtuvo un valor medio de 4 o superior correspondiente a las etapas alfabética o alfabética-ortográfica, lo que indica la heterogeneidad de los grupos en el proceso de alfabetización. Todos los grupos obtuvieron valores que se ubicarían en una etapa de transición entre la etapa silábico-alfabética (3 puntos) y alfabética (4 puntos). Es decir que cuanto más se aproxime el valor medio del grupo a 4, más avanzado está dicho grupo en el proceso que conduce hacia la etapa alfabética de la escritura.

5. Conclusiones

En una muestra de 17 clases de primer año de Enseñanza Fundamental, mediante la triangulación de los datos obtenidos por diferentes fuentes de información, se distinguen cinco tipos de propuestas pedagógicas para la enseñanza de la lecto-escritura: global, mixta constructivista-alfabética, mixta constructivista-fonológica, mixta constructivista-fonémica y fonémica.

Dichas propuestas pedagógicas manifiestan efectos diferenciados sobre el nivel de alfabetización: los alumnos que recibieron la propuesta fonémica de enseñanza fueron los que arribaron al mayor nivel de alfabetización, en tanto que aquellos que recibieron la propuesta global (constructivista/fonológica) fueron los que manifestaron el nivel de lecto-escritura más bajo, aunque los enfoques didácticos de estrategias mixtas no se distinguieron de manera significativa entre sí. En suma, la propuesta fonémica favorece el nivel de alfabetización, diferenciándose de las otras cuatro; en contraposición, el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura resulta menos favorecido por la enseñanza global y también por el constructivismo en cualquiera de sus combinaciones.

Se ha mostrado, entonces, que el nivel de alfabetización obtenido al final del primer año está relacionado con las estrategias didácticas dirigidas a promover la conciencia fonémica, es decir, la manipulación de los fonemas de las palabras, específicamente, la ejercitación de los sonidos de las letras, el trabajo oral de los sonidos de las letras y juegos con sonidos de las letras.

Entre las propuestas de investigación futura se considera llevar a cabo el mismo diseño experimental en otras lenguas con relativa transparencia idiomática así como también continuar una línea de investigación tendiente a

indagar si la enseñanza de la lectura debería apoyarse en estrategias pedagógicas diferentes a las de la escritura, es decir recorrer el camino de la conciencia fonémica para la lectura y el de la conciencia fonológica -que incorpora la conciencia fonémica- y pensamiento constructivista para la escritura.

Se concluye, entonces, que es importante implementar talleres de capacitación para concientizar a los docentes sobre la relevancia de integrar estrategias de conciencia fonémica en cuanto facilitan la adquisición de la alfabetización inicial, así como gestionar un ambiente áulico rico en experiencias lúdicas. La capacitación convendría iniciarla durante el Jardín de Infantes. Un entrenamiento sistemático requeriría la capacitación del docente una vez por semana para implementar al menos tres lecciones durante el transcurso de la misma dirigida a promover la conciencia fonológica, fonémica y el conocimiento del nombre y sonido de la letra (Porta, 2012).

Se espera que los resultados obtenidos con la investigación proporcionen una propuesta metodológica de adecuación del currículo y una alta calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, que pueda romper con el ciclo cultural que desacredita la efectividad evidente de los métodos de conciencia fonémica.

Referencias Bibliográficas

- Alegria, J., Pignot, E., & Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and cognition*, 10(5), 451-456.
- Alegria, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 79-94.
- Almeida, E.C. & Duarte, P.M. (2003). *Consciência Fonológica. Atividades Práticas*. Rio de Janeiro: Revinter.
- Bakker, D. J. (1979). Hemispheric differences and reading strategies: Two dyslexics?, *Bulletin of the Orton Society*, 29, 84-100.
- Bjaalid, I., Høien, T., & Lundberg, I. (1997). Dual-route and connectionist models; A step towards a combined model. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, 73-82.
- Borzzone de Manrique, A. M. & Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. *Lingüística en el aula*, 5(1), 29-48.
- Branco Martins, N. (2003). *Método Horizontes, sondagem das habilidades para a alfabetização*. São Paulo: Vetor.
- Brasil. (2006). Ley nº 11.274 *Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Recuperado de www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/.../Lei/L11274.htm
- Brasil. MEC (2010). *Provinha Brasil. Guia de aplicação e Correção*. Brasília: MEC-INEP. Recuperado de <http://www.inep.gov.br/>

- Brasil. INAF (2009). *Indicador de Analfabetismo Funcional, principais resultados*. INAF. Brasil: IBOP Mídia.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 2(1), 1-17.
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psyché*, 11(1), 175-182.
- Bru, M. (2008). Métodos de pedagogía. Tradução: Luiz A. Araujo. São Paulo: Ática.
- Bryant, P., & Goswami, U. (1987). Beyond grapheme-phoneme correspondence. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 7(5), 439-443.
- Capovilla, F.C. & Seabra, A.G. (2002). *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- Capovilla, A. G. & Capovilla, F. C. (2007). *Problemas de Leitura e Escrita, como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. (5ta. Ed.). São Paulo: Memnon Edições Científicas.
- Coltheart, M.; Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993): "Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches", en *Psychological Review*, 4, 589-608.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé. I. & Zabala, A. (1998). *O Construtivismo em sala de aula*. (4ta. Ed). São Paulo: Ática.
- Comenius, J. A. (1985). *Didática Magna*. Fundação Calouste Gulberkia, Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes.
- De Mello Francatto, R. (2012). A alfabetização de crianças de 6 anos, desafios metodológicos. In A.P.B. Aarena, (Org). *Anais do VII Congresso de Alfabetização e V Congresso de Educação Inafantil e EJA: Práticas de leitura e de escrita para a construção do sujeito*. (pp.35-36).Uberlândia: UDFU,
- Dickinson, D., Anastasopolos, L., Mc Cabe, A., Peisner, E., & Poe, M. (2003). The comprehensive language approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among preschool-aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95, 465-481.
- Ferreiro, E., y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1982) Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio. (Eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1986). The interplay between information and assimilation in beginning literacy. En W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading* (pp. 15-49). Norwood, NJ: Ablex.
- Ferreiro, E. (1997). *Com todas a letras*. São Paulo: Cortez
- Governo do Distrito Federal (2011). *Provinha Brasil*. Distrito Federal: SEDF.
- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola .O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artimed.
- Martins, N. (2003). *Método Horizontes, sondagem das habilidades para alfabetização*. São Paulo: Vetor.
- Martins, V. (2008). O método fônico na alfabetização de crianças. En J. Clebsch, (Org.). *Educacação 2008: As mais importantes tendencias na visão dos mais importantes educadores* (pp. 142-143). Curitiba: Multiverso.

- Nelson, Ch. (1996): *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Paap, K., Noel, R., & Johansen, L. (1992). Dual-route models of print to sound: Red hearings and real horses. En: R. Frost & L. Katz. (Eds.) *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 293-320). North-Holland: Elsevier Publishers.
- Padilla de Zerdán, C. (1997). *Lectura y escritura: Adquisición y proyecciones pedagógicas*. Tucumán: INSIL.
- Porta, M. E. (2008). *Hacia un modelo comprensivo Del Aprendizaje lingüístico Inicial. Implementación del Modelo y Evaluación e sus Efectos sobre el Rendimiento Lector* (Tesis doctoral no publicada). Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Porta, M. E., Harper, L., & Kraft, R. (2010). Hemispheric Asymmetry Profiles during Beginning reading. Effects of reading level and word type. *Developmental Neuropsychology*, 35, 96-114.
- Porta, M. E. & De Mello Francatto, R. (2010). *Guía de observación del ambiente lingüístico en el aula*. (Documento no publicado).
- Porta, M. E. e Ison, M. (2011). Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 243-260.
- Porta, M. E. (2012). Un programa de intervención pedagógica en conciencia fonológica. Efectos sobre el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista de Orientación Educacional*, 26, 93-111
- Real Academia Española. (1984). *Diccionario de la lengua española* (22ta. Ed.). Madrid, Spain: Author.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós
- Seidenberg, M. & McClelland, J. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review*, 96, 523-568.
- Schneider, W., & Graham, D. (1992). Introduction to connectionist modeling in education. *Educational Psychologist*, 27 (4), 513-530. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2704_7
- Siegler, R. (1998). Development of academic skills. En N. Roberts (Ed). *Children's thinking* (pp. 282-317). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Soares, A., (2009). *Concepção de infância e educação Infantil*. Artigonal. Recuperado de <http://www.artigonal.com/educacao-infantil-artigos/concepcao-de-infancia-e-educacao-infantil-1080579.html>
- Teberosky, A. (1995). *Aprendendo a escrever, perspectivas psicológicas e implicações educacionais* (2ta. Ed.). São Paulo: Ática.
- Tomasello, M. (2000). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Weisz, T. (2008). *Psicogênese da língua escrita e a didática* (Video conferencia). São Paulo: ATTA. Mídia e Educação.
- Waldie, K. & Mosley, J. (2000). Developmental trends in right hemispheric participation in Reading. *Neuropsychologia*, 38, 462-474.
- Weisz, T. (2008). *Psicogênese da Língua escrita e a didática* (Video Conferencia). São Paulo: ATTA. Mídia e Educação.