
LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN BÁSICA DESDE LAS TEORÍAS INTERACCIONISTAS SUJETO-AMBIENTE. EL CASO DE TRES ESCUELAS PRIMARIAS DE TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS

MARÍA MINERVA LÓPEZ GARCÍA / RITA VIRGINIA RAMOS CASTRO /
MARISOL DE JESÚS MANCILLA GALLARDO

RESUMEN:

Este trabajo expone los resultados de la investigación realizada en el ciclo escolar agosto-julio de 2008, en tres escuelas primarias de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con 77 alumnos de primer grado que fueron evaluados por presentar problemas de retraso en la adquisición de la lectoescritura. El propósito del trabajo fue conocer el papel de la enseñanza en el desarrollo de las habilidades para el dominio del proceso lectoescritor. La estrategia metodológica fue la evaluación a través de un instrumento estandarizado, de los niños para conocer el estado de sus habilidades y de forma paralela se hizo uso de la observación y la entrevista a 12 profesores lo que, desde la perspectiva etnográfica, permitió encontrar diversas problemáticas relativas a la formación docente y a las creencias que mantienen los maestros acerca de lo que significa leer y escribir así también sobre lo que significa enseñar esta herramienta cultural. Los resultados nos permiten reflexionar acerca de la importancia que tiene el papel de las creencias en los procesos de formación debido a que su fuerza las mantiene arraigadas en la estructura cognitiva de las personas y obstaculiza la incorporación de nuevos conocimientos y como consecuencia afecta la enseñanza de la lectoescritura

PALABRAS CLAVE: creencias, formación, proceso lectoescritor, habilidades y evaluación

ANTECEDENTES

En el ámbito educativo la lectoescritura se constituye como una herramienta indispensable para el acceso a los contenidos que promueve la escuela, los textos son la materia prima indispensable, vehículos de comunicación de la

cultura dominante. Frente a esta situación tanto la adquisición como el uso para la comprensión lectora y la composición escrita se han convertido a últimas fechas en objetos de estudio que en sí mismos están revestidos de importancia capital para entender la calidad educativa.

Son innumerables los textos que abordan la problemática del fomento a la lectura, el hábito lector, la comprensión lectora, entre otros, desfasando los estudios iniciales de la adquisición de la lectoescritura, sobre todo en lo relacionado con los procesos que intervienen en el desarrollo de ésta. Sin embargo, ha habido una transición a incorporar las dimensiones ambientales como elementos que pueden favorecer u obstaculizar estos procesos.

En la actualidad, se hace énfasis en los ambientes alfabetizadores tanto en la familia como en la escuela, como una forma de entender que aprender a leer y escribir no es una tarea automática ni rutinaria sino un proceso de verdadera construcción personal con la implicación de todos los que rodean al potencial lector.

Esta situación hace suponer que los procesos formativos de los profesores están siendo cada vez más reforzados para que la enseñanza de la lectoescritura se transforme en formatos con tintes constructivistas sugiriendo un acompañamiento del niño para que pueda transitar de forma segura para la automatización de esta actividad.

En la práctica la situación parece ser otra y es alarmante el número de niños que por diversas razones están presentando problemas de retraso en el desarrollo de la actividad lectoescritura, de allí que se haya constituido como foco de interés el conocimiento de esta problemática en las escuelas primarias contestando a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es el papel de la enseñanza en el desarrollo de las habilidades para la adquisición del proceso lectoescritor?

-
- ¿Cuáles son las prácticas comunes de enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de educación primaria?
 - ¿Cuál es el estado de las habilidades necesarias en los niños que están aprendiendo a leer y escribir en las escuelas primarias?
 - ¿Cuáles son las principales creencias que poseen los profesores sobre la lectoescritura y su enseñanza?

JUSTIFICACIÓN

Los resultados de la investigación darán cuenta específica de la problemática relacionada con la enseñanza de la lectoescritura en un contexto urbano determinado por ciertas condiciones socioculturales, dando forma y vigencia a un conjunto de creencias que deben ser accesibles a la conciencia de los profesores para reflexionar sobre las mismas, generando cambios significativos en sus procesos formativos y en la enseñanza. La investigación aportará datos a los directivos que propicien el replanteamiento de las estrategias formativas a los profesores, incidiendo de forma positiva y se conviertan en conocimientos altamente significativos que redundarán en una enseñanza eficaz.

Con los resultados se pretende propiciar la reflexión y generar actitudes de cambio en los profesores, directivos y padres de familia en el reconocimiento de su papel en la configuración y mantenimiento de ambientes alfabetizadores que mejoren el deseo de leer y como consecuencia el rendimiento académico con aprendizajes altamente significativos en los pequeños.

OBJETIVOS

El objetivo general es conocer el papel de la enseñanza en el desarrollo de las habilidades para la adquisición del proceso lectoescritor. Los objetivos específicos son:

-
- Conocer las prácticas comunes de enseñanza de la lectoescritura en el primer grado de educación primaria para identificar las principales creencias de los profesores sobre la enseñanza de este proceso.
 - Describir el estado de las habilidades necesarias para la adquisición de la lectoescritura.

FUNDAMENTOS

El sistema educativo nacional ha mostrado un creciente interés por el fomento al desarrollo de procesos lectoescritores eficaces, dados los resultados obtenidos en las pruebas internacionales relacionadas tanto con el rendimiento académico como con la comprensión lectora. Aunque este tipo de estudios ha puesto “el dedo en la llaga”, la lectoescritura se ha venido investigando ya desde hace algunas décadas para comprender las razones por las que en las aulas encontramos niños con serias dificultades para acceder al código escrito, obligatorio y necesario para transitar por la educación escolarizada.

Muchos son los trabajos que dan cuenta de esta actividad y particularmente podemos citar el interés de Ferreiro, Teberosky y Gómez Palacio, quienes de manera inicial se han dedicado a la revisión de los procesos mecánicos de lectoescritura, que implica la automatización de la misma, mientras que de forma reciente en la revisión de los procesos complejos de comprensión lectora salen a luz los trabajos de Cooper, Solé, González y Romero entre otros.

La consecuencia del reconocimiento de este campo problematizado, es que en la década de los noventa se ponen en marcha el Programa Nacional de Lectura y Escritura (PRONALESS), los Rincones de Lectura y, a partir de 2006, el Programa Nacional de Lectura (PNL) que, según SEP, tiene como propósito impulsar la adquisición y el desarrollo pleno de las competencias comunicativas –hablar,

escuchar, leer y escribir- y en particular, fortalecer los hábitos y capacidades lectoras de los alumnos y maestros.

Estos programas reconocen que los profesores no se encuentran lo suficientemente capacitados para hacer frente a la enseñanza eficaz de los niños, quienes atraviesan por una serie de problemas cuando tienen que incorporarse a una nueva forma de trabajo al transitar de un nivel educativo a otro y además desplegar un conjunto de habilidades que suponen ya han sido previamente desarrolladas.

Por otra parte, se destaca que las características socioculturales de los estudiantes es un factor que incide de forma importante tanto en el acceso como en el uso del código escrito, sobre todo si se habla de una comunidad urbano marginada, rural marginada, rural indígena o urbana.

Este retrato general de las condiciones en las que se propone el programa nacional, acentúa el papel del profesor, los saberes y creencias que poseen acerca del desarrollo de las habilidades necesarias para la lectoescritura, en aras de una práctica que, a sugerencia de los teóricos, tendría que enmarcarse con un carácter más constructivista y menos mecánico repetitivo, aún cuando al final se utilice de forma automatizada para su uso en el desarrollo de la comprensión lectora.

Esta ausencia de saberes y la prevalencia de creencias pueden explicar las formas rígidas y tradicionales de enseñanza de la lectoescritura colocando a algunos niños con estilos diferentes de aprendizaje en una clara posición de desventaja, tal es el caso de los estudiantes sujetos de investigación.

Estas creencias se sustentan en la idea de que la adquisición de la lectoescritura en apariencia parece un proceso simple en el que se aprende a leer escribiendo y a escribir leyendo, como una consecuencia natural del dominio del lenguaje hablado. Esta aparente sencillez se refuerza por el hecho de que existe un buen

número de ejemplos de niños en donde la transición del lenguaje hablado al escrito es gradual y sin complicaciones de tal modo que la enseñanza solo se requiere como una oportunidad para poner en práctica lo se ha ido aprendiendo como resultado de la interacción con el medio.

La complejidad en la adquisición está dada, sobre todo, a partir de la revisión de las áreas problema de aquellos niños que no logran los propósitos establecidos y muestran cierto grado de discrepancia con el resto de los compañeros de grupo al no poder desarrollar tareas relativas a la correspondencia entre lo hablado y lo escrito.

Estas características nos permitirán comprender cómo se interrelacionan y van madurando con el paso del tiempo un conjunto de habilidades en las que, insertas en un medio sociocultural rico en oportunidades de alfabetización, adquieren significatividad en el niño a partir de su uso y debería de tenerlo en los profesores para introducir estrategias específicas en el aula con respecto a esta actividad lectoescritora.

Tres son los aspectos que deben fortalecerse, el fonológico, el sintáctico y el semántico, que junto con las experiencias gratificantes establecen las bases para que los aprendices doten de sentido a esta actividad sociohistórica que se privilegia en el ámbito escolar; pero no debe soslayarse también el carácter funcional con el que se vive la lectura, y que ha sido objeto de innumerables estudios para dar cuenta de la importancia que tiene la comprensión de la lectoescritura no sólo como herramienta sociocultural de interacción, sino también como vehículo que puede nutrir el aspecto cognitivo-afectivo de las personas y que en buena medida se traduce en el eje de análisis para dar cuenta de la disposición para aprender el código de la lengua escrita.

Guevara (2008) señala que la compleja red de habilidades que los niños deben desarrollar incluyen “el nivel del desarrollo del vocabulario, tanto en contenido

como en cantidad, la experiencia y familiarización con una variedad de estilos conversacionales, las habilidades de comprensión del lenguaje hablado, y la capacidad para reflexionar sobre el lenguaje que se utiliza” (p. 575)

La mayoría de los textos en el campo recomiendan reorientar la práctica de la enseñanza de la lectoescritura y que aun cuando se ha hecho énfasis en el papel central del profesor, debe tenerse en cuenta que no es el único implicado y que mucho de lo que ocurre en las aulas es el resultado de una larga trayectoria alfabetizadora que está presente en la vida de las personas desde el momento del nacimiento.

Quizá la labor del profesor estaría centrada en la recuperación de estas experiencias para capitalizarlas y dar cabida a la expresión de un gran número de experiencias que de forma compartida propicien las zonas de desarrollo próximo con relación a la adquisición de este lenguaje escrito.

Asimismo vale la pena incursionar en el pensamiento del profesor que como línea de investigación se ha venido desarrollando desde hace más de dos décadas, cobrando fuerza a últimas fechas sobre todo porque existe un conjunto de prácticas de orden formativo que no están incidiendo en la respuesta educativa que refleje aprendizajes significativos.

Hace más de una década María José Rodrigo publica un texto en el que coordina una serie de trabajos que exploran las teorías implícitas y que pone acento en la construcción social del conocimiento y en el carácter funcional de teorías que se mantienen arraigadas en la mente de las personas guiando y justificando sus actuaciones.

Las creencias se encuentran en medio de las representaciones y las teorías implícitas, siendo accesibles a la conciencia a medida en que las personas verbalicen lo que piensan más allá de lo explícito en el análisis de las contradicciones entre lo que dice y lo que hace; sin embargo, los teóricos

reconocen que este análisis resulta complejo, creer es en general “un acto de fe incuestionable”, porque las acciones y las explicaciones de sentido común se naturalizan y como tal se vuelven de dominio popular, aceptándose como verdades absolutas de vida cotidiana.

MÉTODO

La investigación parte del interés por identificar las causas que estaban generando dificultades de 77 niños con retraso en la adquisición en la lectoescritura que se encontraban cursando el segundo grado y que a partir de la fundamentación teórica de las teorías interaccionistas sujeto-ambiente decidimos indagar las habilidades en los niños y la enseñanza en los profesores. Como consecuencia de la identificación de las debilidades en el desarrollo de habilidades en los pequeños, las observaciones en aula nos llevaron a destacar la importancia de las creencias en la formación de los profesores y en su práctica docente desde un enfoque etnográfico.

Las escuelas investigadas solicitaron apoyo para el servicio de diagnóstico e intervención de los problemas de lectoescritura y a través de una primera aproximación se seleccionó a los niños que presentaban retraso en la adquisición, con lectura oral lenta, desconocimiento del alfabeto, pobreza en la construcción de palabras completas, confusión y sustitución de fonemas.

En un primer momento evaluamos sus habilidades con la ayuda de pruebas no estandarizadas como la lectoescritura de palabras y pseudopalabras, identificación de palabras cortas y largas en textos cortos, dictados y escritura espontánea. En un segundo momento se hizo uso de la Batería Evaluadora de las Habilidades Necesarias para el Aprendizaje de la Lectura y Escritura (BENHALE) propuesta por Mora (1993) y que valora coordinación visomotora, memoria motora, percepción y discriminación visual, articulación, vocabulario,

estructuración espacio temporal, percepción y discriminación auditiva, memoria visual inmediata y memoria lógica inmediata.

De forma paralela, iniciamos observaciones no participantes y entrevistas no estructuradas, una vez cada semana durante la primera mitad del ciclo escolar, a 12 profesoras elegidas cuyas edades oscilaban entre los 35 y los 50 años, con antigüedad de 5 a 25 años en docencia, atendiendo a los seis grupos de primero y seis de segundo grado de lo que ahora se denomina el primer ciclo de educación primaria.

RESULTADOS

En el caso de los niños evaluados se encontró falta de correspondencia, fonema grafema y grafema fonema, con una mayor inversión de tiempo y recursos cognitivos que el resto de sus compañeros, una lectura poco fluida y escritura con omisiones y sustituciones de palabras que aparentemente son de uso común.

Algunos niños en la exploración de su historial escolar tienen problemas de ausentismo y los niveles de maduración no son suficientes, porque con respecto al resto de los niños, su entrada a la educación básica fue a edad más temprana, lo que aún con la ayuda ajustada ofrecida por los profesores no ha sido suficiente para que puedan salir adelante. En el caso de algunos pequeños existen problemas de distracción sin atención oportuna por la gran cantidad de niños en el aula (grupos superiores a 40). En algunas escuelas, existe más de un profesor de aula, el primero en carácter de titular y el segundo de adjunto o practicante (regularmente normalistas en prácticas) que, a decir de los profesores, en ocasiones obstaculizan el trabajo áulico porque “tienen poco control de grupo” y tienden a confundir a los pequeños en cuanto a las actividades que deben llevar a cabo.

En la prueba BENHALE los resultados indican que 34% (f. 26) de los pequeños tienen problemas con la coordinación visomotora, 74% (f. 57) con la memoria motora, 54% (f. 42) con la percepción y discriminación visual, 72% (f. 56) con la articulación, 71% (f. 55) con el vocabulario; 11% (f. 8) con la estructuración espacio temporal; 16% (f. 12) con la percepción y discriminación auditiva, 50% (f. 38) con la memoria visual inmediata y 36% (f. 28) con la memoria auditiva-lógica inmediata.

En observaciones realizadas a profesores se identificaron algunas pautas de comportamiento rutinarias en el sentido de convertirse en marcos de actuación con las mismas características. En primer lugar iniciaban las actividades solicitando a los pequeños que anotaran en el cuaderno la fecha que estaba escrita en el pizarrón.

Los recursos presentes fueron libros de español de lecturas, alfabeto móvil y una tira encima del pizarrón, con el sistema alfabético en estimulación de doble vía letra-imagen, ejemplo la A de árbol y adicionalmente observamos marginación en aquellos niños que presentaban retraso en la lectoescritura.

Los profesores habitualmente se dedicaban a los niños que consideraban más aventajados en la práctica lectoescritora y los utilizaban como modelos para el resto de los compañeros, con frases comunes como: “fíjense bien como deben realizar la tarea, miren a su compañerito, él trabaja bien, hagan ustedes lo mismo”. Este tipo de comentarios es significativo, porque se percibe en las profesoras la creencia del aprendizaje como resultado de la imitación de “actitudes positivas para aprender” y que aprender observando e imitando es la mejor forma de sacar adelante la tarea.

Al interrogarles acerca de las razones por la que los niños aprendían a distinto ritmo, sus respuestas se basaban en causas naturales-fisiológicas o en ambientales-familiares, así, coincidían en señalar: “los niños que van

retrasaditos se debe a que los papás comentaron que cuando eran bebés tardaron mucho tiempo al nacer y algunos tomaron líquido amniótico y otros nacieron moraditos, puede ser que tengan algún problema cerebral y por eso no pueden aprender”. En otras ocasiones consideraban que los niños no aprendían porque “es difícil trabajar con los papás y hacerles entender que si no ayudan a los niños con las tareas éstos no van a aprender por más que nosotros le dediquemos la atención debida”, justificando su actuación para los niños con retraso en la adquisición, porque el problema no dependían de ellas sino de elementos externos como los ya enunciados que escapaban a su control.

CONCLUSIONES O DISCUSIÓN

Una de las problemáticas centrales detectadas está en la habilidad de la memoria motora, la articulación y el vocabulario, aspectos que son sustanciales no sólo en la adquisición de la lectoescritura como herramienta de uso para descifrar los textos en términos de su decodificación, sino para entender más allá de los mismos como base de la comprensión.

En buena medida el desarrollo de estas habilidades recae en la figura del profesor y en la enseñanza de la lectoescritura que aún sigue caminos en donde se trabaja poco para la atención a la diversidad, y se percibe a los alumnos como personas homogéneas que deben aprender de la misma forma, al mismo ritmo y por las mismas vías.

Este hecho resulta interesante, porque a través de los resultados podemos empezar a comprender la importancia que tiene en el aula un enfoque de enseñanza centrado en el aprendizaje para reconocer al estudiante desde todas sus dimensiones y hacer énfasis en una enseñanza no individualizada pero sí personalizada que ayude a éstos a promover las zonas de desarrollo próximo como punto de partida de nuevos aprendizajes cada vez más complejos.

REFERENCIAS

- Aguilera, A. (2003) *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.
- Guevara, Y. y cols. (2008). "Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol 13, núm. 37.
- Mora, J. (1993). Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura. *Madrid: Tea Ediciones*.
- Batanaz, L. (1996). *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Granada: Ediciones Aljibe.