

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
FACULTAD DE EDUCACION

INSTITUTO DE INVESTIGACION PARA EL
MEJORAMIENTO DE LA EDUCACION COSTARRICENSE
I.I.M.E.C.

PROGRAMA DE INVESTIGACION EN
EPISTEMOLOGIA GENETICA Y EDUCACION

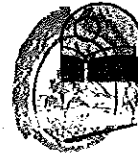
PROYECTO: "APRENDIZAJE CONSTRUCTIVO Y
AUTORREALIZACION DEL DOCENTE EN LA ESCUELA"

EL ENFOQUE CONSTRUCTIVO Y EL
APRENDIZAJE DE LA LECTURA

Dra. Zayra Méndez de Thomas
Lic. Aida M. Mainieri Hidalgo

Setiembre 1985

000087



Universidad de Costa Rica
Centro de Investigación
para el Mejoramiento de la
Educación

[Handwritten signature]

La lectura implica un complicado
dinación de informaciones, es impo
que ese proceso se realice, dejand
ticipación significativa construida
mente en base al conocimiento del te
texto y del lenguaje mismo...El trab
ra es un trabajo inteligente. Dejemos
inteligencia en el proceso

Ferreiro, E. .

Devuelva este lib
fecha in

-1-

EL ENFOQUE CONSTRUCTIVO Y EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

La edad de iniciación del niño en el aprendizaje de la lectoescritura ha sido un tema polémico en el transcurso de la historia.

Si revisamos algunos estudios al respecto encontramos que este tipo de aprendizaje se ha ido anticipando con el correr de los tiempos; hasta el siglo XIX se consideraba que el aprendizaje de la lectura debía darse alrededor de los diez años, luego de un largo período de fuerte discusión, se

estimó que la edad más adecuada era la de seis o siete años. Cuando casi se llegaba a un consenso en cuanto a admitir que en general la edad mental de seis años resulta ser la más adecuada, se observa a partir de la década de los 60 y a raíz del lanzamiento del satélite ruso Sputnik, en algunos países pero sobre todo en los Estados Unidos nación que ejerce fuerte influencia cultural en Latinoamérica, un fuerte movimiento que proclama la conveniencia de enseñar la lectoescritura a una edad mucho más temprana. Sobre la causa de la gran competitividad entre los Estados Unidos y Rusia, dicho movimiento respondió a una tendencia improvisada que se manifestó en algunos slogans como el siguiente: "Enseñemos más en nuestras escuelas y empecemos a enseñar antes."

De este modo en épocas recientes, se ha considerado la edad de cuatro y cinco años como la óptima, y llegando a nuestros días encontramos quienes tratan de demostrar que tres, dos y hasta un año son edades adecuadas para aprender a leer.

A este respecto, surgen fuertes opositores que consideran posible que el niño pueda aprender a leer y a escribir muy precozmente pero señalan lo nocivo que esto puede resultar.

Mialaret por ej. citada por Rodríguez (1985, pág. 39) nos dice:

"Es posible aprender a leer más pronto, pero el niño necesitará más tiempo y perderá preciosos momentos que habrían podido ser dedicados a ejercicios más útiles: ejercicios perceptivos de observación, de lenguaje, de expresión gráfica y rítmica. En resumen, se pierde más de lo que se gana".

Se suscita nuevamente una polémica con divergencia de opiniones habiendo desde los que, abogan por una iniciación precoz desde los primeros días de la vida, los que señalan como ideal una edad de 6 o 7 años y los que indican que se debe esperar a edades más avanzadas hasta 8 o 9 años para los niños menos maduros.

Pensando en el bienestar del niño no se debe sólo cuestionar la conveniencia de un aprendizaje, precoz de la lecto-escritura sino sobre todo el cómo y el para qué. Downing y Thackray citados por Rodríguez (1985, p. 34) plantean un interrogante relativo a enseñar a niños de cinco años de edad mental a leer y a escribir:

"El tiempo y el esfuerzo empleados en enseñar a leer a un niño normal de cinco años, ¿están justificados por los progresos que hace si se tiene presente que el punto de madurez se alcanza solamente cuando el niño puede aprender con facilidad y provecho?"

Si el fin último de la enseñanza formal es que el niño se apropie de los instrumentos de culturalización para que los aplique en beneficio propio y de los que lo rodean, ¿qué sentido tendría imponerle un aprendizaje que no podría superar los aspectos meramente mecánicos?

El consenso con respecto a estas cuestiones sólo puede provenir de un encuadre epistemológico. En la polémica que se entabla se contraponen el esquema de enseñanza tradicional sumativo (pasivo, mecánico, impositivo) en que se concibe al hombre como algo que hay que moldear para que funcione

dentro de una sociedad que lo controla, y el esquema constructivo (activo, formativo, espontáneo) en que el niño, portador de un gran potencial e impulso creador es estimulado para que trabaje y coopere en la conformación de una sociedad mejor.

En el enfoque tradicional el niño aprende, dentro de un ambiente de autoridad impositiva a manejar en forma mecánica los aspectos de la cultura que el adulto considera importantes. De este modo, su asimilación es estereotipada y rígida, lo que impide que el niño utilice esos instrumentos para su propio desenvolvimiento personal.

Desde el punto de vista constructivo, en cambio, se busca suscitar un aprendizaje en que haya una asimilación activa, partiendo de los esquemas o estructuras mentales que el niño tiene. Se considera fundamental que el aprendiz pueda apropiarse de los medios de socialización, ya que, sólo así tendrán sentido para él y podrá, entonces, hacer un uso inteligente de los mismos en su vida cotidiana.

En el caso de la lecto-escritura, instrumento de socialización por excelencia, tanto en el sentido de que permite al individuo recoger información de toda índole como que le abre las puertas para comunicar por escrito sus ideas, inquietudes y en general sus puntos de vista, un enfoque constructivo sería de valor inapreciable.

Estudios constructivos del aprendizaje de la lecto-escritura son los que ha realizado Aurora Leal desde el IMIPAE 1/ (Leal, 1983) a través de los cuales describe el proceso mediante el cual el niño se apropia del lenguaje oral y la relación de este proceso con el del aprendizaje de la lecto-escritura.

1/ IMIPAE: Instituto Municipal de Investigación de Psicología aplicada a la Educación, de la Ciudad de Barcelona, Calle Font-Florida s/n.

Otro aspecto interesante en los estudios de esta autora reside en la comparación que hace entre la evolución seguida por la humanidad hasta llegar a los actuales sistemas de lecto-escritura (proceso filogenético) y el trayecto que sigue el niño para aprender a leer y escribir (proceso ontogenético). Encuentra algunas similitudes en esas evoluciones, las que analiza desde un ángulo pedagógico, señalando, por ejemplo, que si la humanidad ha durado siglos para alcanzar el punto actual de evolución, no se debe esperar que el niño asimile, en un período breve, ese largo proceso.

Leal ha realizado, asimismo, un valioso estudio en que analiza los pasos que, en la representación gráfica sigue el niño en la transición entre el símbolo (dibujo) y el signo (letras):

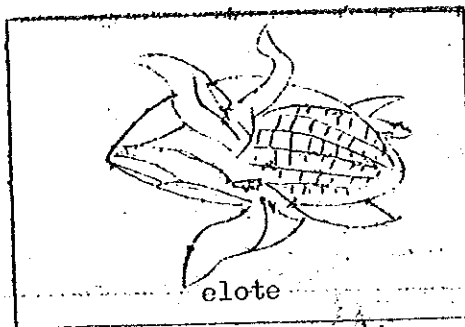
La autora describe con todo detalle la génesis seguida por los niños en la asimilación de la lecto-escritura a partir del dibujo, símbolo subjetivo y concreto estrechamente ligado a la acción del pequeño, hasta llegar al empleo de las letras o signos que son convencionales y arbitrarias.

Otros estudios psicogenéticos del aprendizaje del proceso lectoescrito los aportan Emilia Ferreiro y Margarita Gómez (1982) quienes realizaron una investigación en México con el objeto de indagar las causas del alto grado de niños reprobados y desertores del primer ciclo de E. G.B. en ese país. Según se observó, la causa fundamental de este fenómeno la constituye el bajo rendimiento de los niños en el área de lenguaje escrito. Las autoras describen el progreso realizado en esta área por una muestra de alrededor de 1000 alumnos que cursaban el primer año escolar. Describen una serie de niveles psicogenéticos por los que pasan los niños, demostrando con ello, que el aprendizaje de la lecto-escritura esta ligado no sólo a aspectos puramente sensoriales o motores, sino que depende también de factores cognoscitivos que lo faciliten al aprendiz, la comprensión de

los aspectos psicolingüísticos de este proceso.

La descripción de estos niveles psicogenéticos se encuentra en un documento previo de las autoras (Méndez Z. y Mainieri, A.; 1984. p.4). Ferreiro y Gómez (1982) realizan, además un estudio minucioso de las relaciones existentes entre el texto y la imagen que generalmente lo acompaña. Como la mayoría de textos escolares de uso en el país, emplean imágenes, se ha considerado que puede ser enriquecedor para los maestros costarricenses, conocer los resultados de esa investigación. Se describe brevemente:

Se trata de una situación de lectura en la que se presenta al niño una lámina donde aparece una imagen acompañada de un texto script; se presentaron 18 láminas semejantes a la de la ilustración que aparece a continuación.

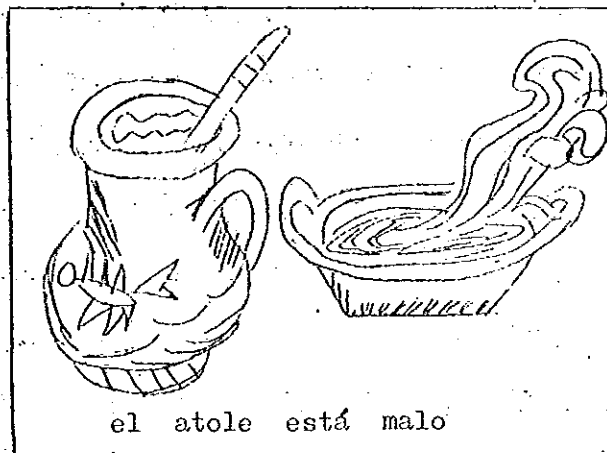


Esta situación de lectura es considerada por las investigadoras como una "interpretación de texto" puesto que no se le pide al niño que lea el texto sino que se le pregunta "¿qué crees que dice allí?"; si el niño se abstiene de responder se le estimulaba diciéndole algo como "yo sé que no te enseñaron pero pruébale, seguramente tienes una idea".

En los resultados se encontraron tres tipos de interpretaciones:

- a- Centradas en la imagen: la gran mayoría de los niños (96.6%) al inicio del primer grado centraron su atención en la imagen al interpretar el texto; esto quiere decir que la anticipación que realizan para dar su respuesta, recae únicamente en la imagen que presenta la lámina, de modo que dan una descripción de la imagen o de alguna acción posible del objeto central de la imagen, como por ejemplo: "los platos salen de la raíz luego los cuecen, los venden los ponen su sal y chile y los comen". (Ferreiro, E. y Gómez, M. 1982 p. 94), o bien dan el nombre del objeto central diciendo por ejemplo: "yo soy un mango" o "mango" o "un mango" ante la imagen anterior.
- b- Centradas en las propiedades cuantitativas del texto: aquí ya hay un ajuste de la anticipación en función del texto, en el sentido de que el niño utiliza la imagen para anticipar el contenido del texto pero se centra en la cantidad de fragmentos del texto interpretando cada uno de ellos como sílabas, palabras u oraciones sin entender el texto mismo, por ejemplo: ante la imagen que aparece en la pág. 7 un niño contesta "atole y mole".
- c- Centradas en las propiedades cualitativas del texto: los niños abandonan la imagen como elemento central de relación con el texto y atienden las propiedades de éste, o sea, el valor sonoro de las letras. En este nivel el niño intenta descifrar el texto logrando leer parte de él en ocasiones, por ejemplo: ante el texto "los camiones corren" el niño dice: "...¿corren?". En otras ocasiones, el alumno contesta con un "no sé",

después de dos o tres intentos para descifrarlo.



Finalmente los niños leen correctamente cuando han aprendido a hacer uso de la imagen para anticipar el contenido del texto, pero no el texto; en este caso, la imagen sugiere al niño ideas sobre el contenido del texto, pero no restringe su interpretación del mismo.

A raíz de los resultados del estudio anterior, surgen algunas reflexiones. La llamada lectura correcta responde a la óptima coordinación de informaciones de diversa procedencia; así, el lector utiliza tanto la información visual provista por las letras y los grupos de letras y sus formas, como la que proviene de la ubicación del texto (palabras en un anuncio, en un periódico, en una revista, en un libro), y a la que hacen referencia las palabras y generalmente las imágenes que las acompañan; a la vez hace uso del conocimiento del valor sonoro convencional y arbitrario de las letras. La utilización del valor sonoro de las letras por sí sola, constituye una codificación muy compleja para el niño según se explica en un documento anterior (Méndez, Z. y Mainieri, A.; 1984), pero que en términos de lectura constituye un simple descifrado; la utilización de los otros aspectos que se citan, llamémos-

los de contexto, son los que constituyen la anticipación significativa que motiva al niño a realizar o no la lectura.

Si se bloquea la utilización de las diversas fuentes de información se obstaculiza el proceso de lectura, pero si, por el contrario, se reconocen estas distintas fuentes y se aprovechan para motivar la lectura por parte del niño, puede facilitarse ese proceso. Según lo explican Ferreiro, E y Gómez, N. (1982, p. 161) "La utilización inteligente del contexto para producir una anticipación significativa requiere de una serie de inferencias muy complejas. Ningún buen lector deja de hacerlas. Son precisamente ellas las que le permitirán reducir al mínimo la información visual necesaria que debe obtener del contexto para saber -qué dice allí...- Al leer, el ojo humano no va letra por letra, sino por saltos, recogiendo información en cada nueva centración, para que el cerebro la procese. Es la anticipación significativa la que guía el órgano sensorial para saber que información buscar y cuánta buscar".

Conclusión

A modo de conclusión queremos citar a Aline D. Wolf, quien inspirada en el método Montessori nos dice con respecto al planteamiento realizado al inicio de este documento acerca del enfoque integrador del cuándo, cómo y para qué aprender la lecto-escritura.

"Algunos niños empiezan a leer a los 4 años, otros a los 5 y unos hasta a los 6. La edad no es tan importante como el momento propicio en que cada niño empieza a leer. Si un niño empieza muy pronto, puede suceder que no se le dé la libertad necesaria para continuar. Si se le obliga a esperar, su período de interés pasa, y pierde esa oportunidad

dorada que es cuando él se siente impulsado por su entusiasmo natural.

La libertad permite que el interés de cada niño determine su progreso."

(D. Wolf. A., 1979, p.38)

En un clima de libertad, es posible animar al niño a leer acerca de cosas que le gusten y permitirle seguir su propio ritmo, estimularlo a explorar los libros para encontrar respuestas a sus propias preguntas que pueden ser sobre animales, o estrellas, o aviones, o el agua. De este modo el niño aprende a leer y a escribir pero lo más importante es que también descubre lo que esto significa para él.



Instituto de Investigación
para el Mejoramiento de la
Educación Costarricense (IIMEC)
Facultad de Educación

BIBLIOGRAFIA

Bellés, R. (1985): "Evaluación escolar de la escritura inicial". Tomado de "Infancia y aprendizaje" Nº 30, 1985 (I), Madrid: Editorial "El aprendizaje S.A."

D. Wolf. Aline (1979): "A parent's guide to the Montessori classroom", Pennsylvania: Montessori Learning Center.

Ferreiro, E y Gómez, M (1982): "Las relaciones entre el texto y la imagen. Tomado de "Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-escritura". Fascículo 3, Méjico: Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA.

Méndez, Z. y Mainieri, A. (1984): "El aprendizaje de la lecto-escritura en una muestra de niños Latinoamericanos", San José: CEMIE-MEP-OEA, Publicación Nº 118.

Méndez, Z. y Mainieri, A. (1985): "Consideraciones Psicogenéticas sobre el aprendizaje de la Lecto-escritura", San José: CEMIE-MEP-OEA, Publicación Nº 119.

Rodríguez, M. (1985): "Enseñanza de la lengua escrita ¿A qué edad?" Tomado de "Infancia y aprendizaje" Nº 30, 1985 (I), Madrid: Editorial "El Aprendizaje S.A."

Sastre, Genoveva. (1983): "La enseñanza de las matemáticas y el aprendizaje de la alienación" Tomado de "La pedagogía operatoria", Barcelona: Editorial Laia.

00087 e.1