

Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles de la E.G.B.

Juan E. Jiménez e Isabel O'Shanahan



Se revisan y comparan aquí las características del método natural-global de Freinet y se sugiere su convergencia con las que se deducen de la psicología cognitiva para la enseñanza de la lectoescritura. A partir de ahí se propone una secuencia determinada y se dan una serie de recomendaciones para abordar con éxito la enseñanza de la lectura.

VARIABLES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO EN LOS PRIMEROS NIVELES DE LA E.G.B.

Este trabajo tiene como objetivo ofrecer una sistematización de los resultados obtenidos en algunas de las investigaciones realizadas en el campo de estudio de la psicología de la lectura y su enseñanza y que reflejan, de algún modo, el estado actual del conocimiento sobre el lector, el profesor y las condiciones del aula que influyen en ese aprendizaje. Y, al mismo tiempo, constituye un intento de relacionar estos resultados con el quehacer educativo de profesores que emplean el método natural-global de Freinet. En este sentido, se hace referencia en el texto a prácticas educativas que llevan a cabo los profesores que trabajan con la metodología de enseñanza basada en las ideas de Freinet y que han sido identificadas en investigaciones previas (Jiménez, 1985; Jiménez y Hernández, 1986), encontrándose una descripción exhaustiva de las mismas en algunos trabajos ya publicados en castellano (Colectivo Freinet de Tenerife, 1987; Hendrix, 1980).

La identificación y conocimiento de una serie de variables relativas a la tarea de aprendizaje, al alumno y ambiente de aprendizaje como influyentes para la adquisición de esta destreza académica, se hace necesario si se quiere ir construyendo una teoría acerca de la enseñanza del lenguaje escrito.

¿QUE ES LEER?

¿Qué es la lectura? ¿Cómo leemos? ¿Qué mecanismos intervienen en el proceso de la lectura? ¿Qué tipo de fuentes de información utilizamos durante el proceso lector? ¿Cómo adquieren los niños esta habilidad? ¿Qué prescripciones se desprenden de los modelos teóricos que tratan de explicar la adquisición de esta habilidad?...

Actualmente, la psicología cognitiva, y más concretamente, la psicolingüística, nos ofrecen un marco teórico-explicativo de los mecanismos mentales que intervienen durante la lectura. Desde esta perspectiva, la lectura es entendida como una actividad compleja donde intervienen múltiples procesos que tienen una entidad propia y que mantienen una interacción recíproca. Tales procesos se encargan de realizar el análisis grafémico, de asignar fonemas, de recuperar el significado de las palabras, de descubrir las relaciones sintácticas entre las palabras, de extraer el significado de unidades del lenguaje de nivel superior (p. e., frases, párrafos...) y de integrar la nueva información en los esquemas de conocimiento que ya posee el lector. En nuestro país, son ya numerosas las publicaciones en castellano que presentan una excelente descripción de cómo funcionan tales procesos (Crowder, 1985; Cuetos, 1990; Vega, Carreiras, Gutiérrez-Calvo y Alonso, 1990).

Dado que la lectura es una operación que se realiza sobre un sistema de escritura, un breve análisis sobre el origen, naturaleza y características de estos sistemas se hace imprescindible, ya que de ello se derivan implicaciones prácticas importantes que los profesores han de tener en consideración cuando enseñan a leer.

LENGUAJE HABLADO Y ESCRITO

A la hora de analizar las características del lenguaje escrito, es imprescindible analizar su relación con el lenguaje hablado. Y, para ello, es preciso remontarnos a nuestros antepasados y comprobar cómo a lo largo de la historia estos dos sistemas de comunicación evolucionaron. En este sentido, cabe destacar que el primer sistema de comunicación que emplea el ser humano es el habla, para posteriormente inventar otros códigos de mayor complejidad: los sistemas de representación gráfica. Primero fueron las manifestaciones pictográficas como medio de transmisión de la información, y luego, la escritura propiamente dicha. Se dio, pues, una transición del símbolo al signo lingüístico. La invención de este último sistema de comunicación conlleva una mayor abstracción, ya que, si bien existe un vínculo más directo entre la palabra hablada y el objeto o idea que representa, no ocurre así en el caso de la palabra escrita, donde el acceso al significado está mediatizado por los sonidos. Curiosamente, esta evolución la vemos luego reflejada en el propio desarrollo evolutivo del lenguaje gráfico en el niño, siendo esto último objeto de numerosas investigaciones (Downing, 1970; Ferreiro y Teberosky, 1982; Read, 1975).

Es el sistema de escritura alfabético el que empleamos en nuestra cultura, y éste se apoya directamente en el lenguaje hablado, es decir, en este caso las unidades de la escritura corresponden a los fonemas. El proceso de la lectura está fundamentado en la suposición de que una ortografía es un sistema de comunicación basado en el lenguaje y que no es primariamente visual en su organización. La ortografía es algo más que una simple serie de formas percibidas

visualmente, ascendentes, descendentes y diagonales. La ortografía transcribe un lenguaje (Lieberman, 1988).

En este sentido, cabe diferenciar tipos de ortografía de una lengua (p. e., superficial y profunda) y esto parece determinar diferencias sistemáticas en el procesamiento lector (Vega y col., 1990). Así, por ejemplo, en nuestra lengua, la ortografía mantiene una correspondencia mucho más directa y regular con el lenguaje hablado que la ortografía en lengua inglesa. Esto hace suponer que en las lenguas con ortografía superficial como la nuestra el lector hace un mayor uso de la ruta fonológica para acceder al significado de las representaciones ortográficas. ¿Serviría esto para justificar un método sintético de enseñanza? Sin embargo, se ha encontrado cierta evidencia empírica en estudios realizados con población escolar de que en nuestra lengua se utiliza tanto la ruta visual o léxica como la fonológica (Valle, 1989).

Desde esta perspectiva, no cabe duda de que cuando los niños aprenden a leer en nuestra lengua es sumamente importante que sean sometidos a experiencias de aprendizaje donde puedan ejercitar ambas estrategias para el acceso al significado de las representaciones ortográficas. Realmente, esto queda reflejado en la metodología Freinet en la medida en que los niños se acostumbran a reconocer en las primeras etapas las palabras escritas de las frases como si fueran logogramas, al mismo tiempo, que de forma analítica van descubriendo y aprendiendo las reglas de conversión grafema-fonema.

VARIABLES DEL ALUMNO

Ahora bien, nos tendríamos que preguntar si la capacidad lectora sólo incluye la habilidad de procesar información grafémica y fónica de las palabras impresas. Evidentemente, que la lectura también exige la habilidad de extraer información semántica y sintáctica acerca de las palabras (Howell y Manis, 1986). En este sentido, se puede decir que en el aprendizaje y dominio de la lectura el niño debe saber utilizar dos fuentes de información (Crowder, 1985; Smith, 1975):

a) la información que proviene de procesos sensoriales y de la aplicación de las reglas de conversión grafema-fonema. Es evidente que la percepción de las palabras impresas se consigue analizando las características de los trazos de las letras, aunque siempre que leemos no tenemos que analizar sistemáticamente las características grafémicas y fonológicas de todas las letras. Este tipo de procesamiento de abajo-arriba o «Bottom-up» permite analizar aquella información que no confirman las expectativas sobre el texto.

b) y la información proveniente de procesos mentales superiores, como razonamiento, memoria, experiencias y conocimientos previos que tenemos del mundo y de nuestro entorno que nos ayuda, durante el proceso de lectura, a reducir la incertidumbre acerca de lo que se está leyendo. En este caso, el procesamiento se realiza en la dirección arriba-abajo o «Top-down».

En definitiva, ambos tipos de procesos son los que hacen posible la comprensión, ya que la información primera es utilizada para identificar los elementos, y el segundo tipo de información, para determinar lo que puede ser.

Para el método natural-global la enseñanza de la lectura tiene como base o punto de partida el lenguaje. Aprender a leer no constituye un fin en sí mismo, sino un medio a través del cual el niño puede desarrollar sus capacidades

intelectivas. En este sentido, la lectura es considerada como un proceso lingüístico y cognoscitivo. Precisamente, los estudios realizados vienen a corroborar la importancia de trabajar en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de la lectura todo lo relacionado con el lenguaje y el área cognoscitiva o intelectual tal y como se desprende de la revisión de trabajos que se presentan a continuación.

Mucha de la investigación realizada ha tratado de analizar el valor predictivo de variables perceptivas, motoras, lingüísticas y cognoscitivas, en edad preescolar, con el rendimiento lector futuro (Horn y Packard, 1985).

Habilidades perceptivas y motoras

La revisión de la literatura nos pone de manifiesto el escaso valor predictivo de las habilidades perceptivo-motrices, como la dominancia lateral, discriminación visual, control manual fino, conducta motora gruesa donde la investigación ha arrojado resultados contradictorios (Escoriza, 1986; Jiménez y Artiles, 1989). Algunos estudios parecen sugerir que este tipo de aptitudes sólo parecen jugar un rol predominante en los momentos iniciales del proceso de adquisición lectora, ya que, una vez superado este período, los niños dependen menos de estrategias de procesamiento visual, y son las estrategias lingüístico-verbales las más utilizadas (Vellutino, 1979). De cualquier forma, parece evidente que los procesos psicológicos involucrados en la lectura no serían tanto de naturaleza perceptiva o visoespacial, pudiendo ser éstos más relevantes, sin embargo, cuando los niños aprenden a leer en sistemas logográficos.

Articulación y comprensión de conceptos verbales

Tanto la capacidad para articular los fonemas como conocer significados verbales de diversos conceptos básicos (p. e., espaciales, temporales, cantidad...) han revelado ser variables predictoras importantes del éxito en la lectura (Escoriza, 1986; Jiménez y Artiles, 1990).

Segmentación lingüística

Sin embargo, otras habilidades relacionadas con el lenguaje oral, como analizar la estructura sonora de la lengua están siendo objeto de numerosas investigaciones (De Manrique y Gramigna, 1987; Juel, Griffith y Cough, 1986). El aprender a leer en un sistema de escritura alfabético requiere de un conocimiento explícito y consciente del lenguaje que ya se domina implícitamente, de ahí, la importancia de que los niños ejerciten la capacidad para reflexionar sobre la estructura sonora del mensaje lingüístico. Tal conciencia lingüística se refleja en la capacidad de segmentación léxica (p. e., segmentar las oraciones en palabras); de segmentación silábica (p. e., reconocer en pares de palabras si coinciden en la sílaba inicial o final, contar las sílabas en las palabras, reconocer y pronunciar las palabras descompuestas en una secuencia de sílabas, omitir sílabas en las palabras), y de segmentación fonológica (p. e., aislar los sonidos en las palabras, omitir los sonidos en las palabras).

En lengua castellana, algunos trabajos realizados recientemente también coinciden en señalar el efecto facilitador de la capacidad de segmentación silábico-fonética en el aprendizaje de la lectura (Carrillo, Sánchez, Romero y López, 1990; Jiménez, 1990; Sebastián y Maldonado, 1984, 1986).

Claridad cognoscitiva

Cuando el niño se enfrenta al aprendizaje de la lectura, predomina en su pensamiento una cierta «confusión cognoscitiva», es decir, el niño desconoce en qué va a consistir esa actividad de aprendizaje, desconoce la relación entre el lenguaje oral y escrito, no comprende que la función básica y objetivo del lenguaje escrito es la comunicación, no entiende muchas de las nociones lingüísticas implicadas en este aprendizaje como los términos «palabra», «sonido», «sílabas»... (Downing, 1970; Read, 1975) al no tener una clara conciencia de esas unidades. En este sentido, existe evidencia empírica acerca de la importancia que tiene este tipo de conocimiento para el aprendizaje de la lectura (Evans, Taylor y Blum, 1979; Francis, 1973; Johns, 1972, 1980; Mickish, 1974).

Puede servir de ejemplo cuando una persona intenta obtener el carnet de conducir. Todos hemos pasado por esa experiencia, y en ella pudimos comprobar cómo en el momento de sentarnos en el coche predominaba en nuestro pensamiento una cierta «confusión cognoscitiva» que tratábamos de resolver o aclarar preguntándonos para qué sirve el embrague, qué relación hay entre los cambios y el embrague... En este sentido, tratábamos de encontrar un significado respecto al aprendizaje a llevar a cabo. Pues esto mismo es trasladable al pensamiento infantil. Si el niño desconoce para qué sirve la lectura y que el objetivo y función básica del lenguaje escrito es la comunicación, el aprendizaje carece de sentido.

Este problema es aún mayor en zonas marginales, donde los niños suelen presentar un mayor retraso en el desarrollo de conceptos funcionales, debido a la escasez de experiencias con el material escrito (p. e., cuentos, diálogo familiar...). Concretamente, en lengua castellana, existen trabajos que ponen en evidencia este estado de «confusión cognoscitiva» en niños de zonas deprimidas que se inician en la lectura, donde se observan deficiencias en el conocimiento de las características específicas (p. e., desconocer que las palabras escritas están formadas por letras; que existen espacios en blanco entre las palabras escritas; que las frases se forman ordenando varias palabras...) y en la comprensión de las funciones del lenguaje escrito, así como en distinguir las actividades de escritura y dibujo (Ortiz y Jiménez, 1990).

No cabe duda de que la correspondencia interescolar y la simbolización de la frase (entender la arbitrariedad y convencionalidad del signo lingüístico) constituyen elementos importantes del método natural-global que contribuyen a establecer en el pensamiento infantil una mayor claridad cognoscitiva. Estas actividades permiten al niño comprender que las unidades de escritura representan segmentos del lenguaje hablado al tratar de representar gráficamente la realidad mediante símbolos a hacerlo con signos, al mismo tiempo que se crea la necesidad de comunicarse y expresarse por otro código diferente del oral. Todo ello, a su vez, crea condiciones adecuadas para que los niños puedan ir descubriendo los diferentes motivos o propósitos que una persona puede tener para hacer uso del lenguaje escrito.

Formación de conceptos

Durante el aprendizaje de la lectura los niños deben tener bastantes experiencias que contribuyan a desarrollar su conocimiento del mundo y entorno que les rodea. Estas experiencias de aprendizaje son las que favorecen el desarrollo de esquemas de conocimiento de la realidad. Hay que tener en cuenta

que el conocimiento que tenemos de las cosas se halla organizado y estructurado, de ahí que sería muy simplista decir que en nuestra cabeza sólo hay «recuerdos» (p. e., nunca me acuerdo qué día me siento en una silla, pero sí recuerdo siempre que las sillas son para sentarse). Tradicionalmente, la escuela, y en la propia enseñanza de la lectura, se ha pretendido justificar que el entrenamiento de la memoria (entiéndase memoria repetitiva y reproductiva) es fundamental para aprender a leer. Aunque no se puede negar que este tipo de memoria juega un papel importante en los inicios, especialmente en las tareas de decodificación grafo-fonológica, no obstante, leer es un proceso lingüístico más complejo donde la memoria semántica (entiéndase, por ello, conocimiento organizado de las cosas en nuestra cabeza) es lo que realmente nos ayuda a comprender lo que leemos, ya que la comprensión lectora siempre va a depender de lo que nosotros hayamos aprendido del entorno que nos rodea.

El método natural-global presta una especial importancia al desarrollo de la organización semántica de la memoria, mediante situaciones de enseñanza-aprendizaje ricas en experiencias (estimulando la observación, la curiosidad, el diálogo de la mañana, la comunicación con los demás, la búsqueda de relaciones de semejanzas y diferencias, contrastar, comparar, búsqueda de soluciones a problemas... razonar, en definitiva). Todo ello ayuda a desarrollar y estructurar los esquemas de conocimiento sobre el mundo y entorno que rodea al niño. Asimismo, permite al niño predecir y plantear hipótesis durante la lectura. Esto último se refleja cuando el niño ha de averiguar qué palabras son las que faltan en frases incompletas, modificar la estructura de la frase mediante la sustitución de palabras, ordenar las palabras en una frase con sentido lógico... trabajándose la lectura como una tarea de solución de problemas. Al fin y al cabo, la lectura incluye necesariamente procesos encargados de analizar las relaciones sintácticas entre las palabras y de extraer la nueva información para ser integrada en los esquemas de conocimiento previos.

AMBIENTE DE APRENDIZAJE

¿Qué tipo de estrategias de enseñanza influyen de forma positiva en el rendimiento de la lectura? Existen una serie de estrategias de enseñanza que han sido objeto de investigación en el contexto del aula, las cuales caracterizan la práctica educativa llevada a cabo por profesores que imparten la metodología natural-global, y que exponemos a continuación.

Procedimientos generales de enseñanza

a) Enseñanza dirigida por el profesor: ¿las actividades de aprendizaje deben ser elegidas y dirigidas por el profesor o por el niño? Los niños aprenden mejor cuando son enseñados sistemáticamente, monitorizados y cuando reciben un feedback por parte del profesor. En aquellas aulas donde los niños eligen las actividades sin ningún control por parte del profesor, se caracterizan por problemas de disciplina. La permisividad, espontaneidad y carencia de control influyen negativamente en el rendimiento (Soar, 1973; Stallings y Kaskowitz, 1974). En este sentido, la elección de las frases por el profesor, en el contexto del método natural-global, como unidades instruccionales básicas para la enseñanza de las habilidades de decodificación grafofónica y de comprensión, a partir de las experiencias vitales de los niños, permite introducir un control sistemático de las

actividades de aprendizaje a realizar en el contexto del aula, al mismo tiempo que permite una participación activa de los niños en el proceso de aprendizaje.

b) Enseñanza agrupando a los niños: ¿la enseñanza en pequeños grupos es mejor que sólo una enseñanza individualizada o una enseñanza dirigida a toda la clase (p. e., donde los niños se encuentran distribuidos linealmente en el aula). La enseñanza en grupo pequeño ofrece mejores condiciones para el aprendizaje ya que el profesor puede controlar mejor el progreso de los niños, al mismo tiempo que pueden interactuar mucho más con el profesor, donde éste puede ofrecer un mayor número de demostraciones y de práctica (Kean, Summers, Raivetz y Farber, 1979, p. 9). También ofrece a los niños oportunidades de practicar nuevas habilidades bajo la guía y supervisión del profesor y recibir un feedback de lo que aprenden. También ocurre que los niños se motivan menos cuando ellos trabajan solos. Claro que esto no se debe generalizar a todos los ámbitos de aprendizaje (p. e., el uso del ordenador ya ofrece en sí mismo feedback al niño y éste ya se ve motivado). El agrupar a los niños en el aula hace mucho más fácil a los profesores el monitorizar el aprendizaje, hacerles mantener la atención en la tarea y evitar mejor los problemas de disciplina en el aula. Sin embargo, la enseñanza individualizada en aquellas aulas donde el número de niños es excesivo, donde el profesor pasa más tiempo con los que más se retrasan, llega a influir más negativamente en el rendimiento global del aula. La presencia activa del profesor juega un papel importante en el aprendizaje. A través del método natural-global, los niños se organizan precisamente en grupos para llevar a cabo las distintas actividades, entre ellas, el trabajo con la frase (p. e., las frases escritas en la pizarra son leídas y reconocidas por el grupo). Al mismo tiempo, este trabajo llega a ser también individual (p. e., cada niño trata de componer la frase descompuesta en pequeños cartoncitos...).

c) Énfasis académico: el énfasis puesto por el profesor en la tarea de aprendizaje frente a otras actividades poco convergentes con el proceso de aprender a leer también influye positivamente en el rendimiento (Stallings y Kaskowitz, 1974). En aquellas aulas donde el profesor dedica mucho tiempo a que los niños practiquen muchos ejercicios de motricidad, componer puzzles..., en lugar de centrar la práctica en ejercicios de lenguaje y lectura, los niños rinden menos. Es evidente, en este sentido, que tal tipo de práctica viene determinado por el marco conceptual que el profesor sostiene respecto al proceso de la lectura. La utilización de un método natural-global, posiblemente, conlleva una concepción teórica del profesor más acorde con planteamientos psicolingüísticos.

d) Características de personalidad del profesor: los profesores que se muestran poco autoritarios, flexibles, empleando el diálogo, permitiendo a los niños que participen y haciendo que éstos se sientan seguros de sí mismos..., contribuye positivamente. Lo cual no habría que confundir con la permisividad, el «dejar hacer» y la falta de control. Se ha demostrado que estas características discriminan a profesores que trabajan con un método natural-global frente a profesores que siguen un método silábico o fónico mediante cartillas de enseñanza (Jiménez, 1985), pudiéndose comprobar asimismo un mayor rendimiento lector en sus aulas.

Procedimientos específicos de enseñanza

En general, la investigación sobre los procedimientos de enseñanza específicos ha venido a demostrar que la enseñanza más efectiva es aquella que con-

templa la secuencia siguiente: demostración, práctica guiada, feedback y correcciones y práctica independiente (Anderson, Everston y Brophy, 1979; Becker, 1977; Engelmann y Carnine, 1982).

a) demostraciones: son más efectivas cuando el profesor procede en pequeños pasos, ofrece muchos ejemplos e intercala las demostraciones con preguntas para comprobar si el niño está asimilando.

b) práctica guiada: durante la enseñanza en grupo, la fase práctica consiste en que los niños contesten al profesor sobre cuestiones del material o historias que se están trabajando. El profesor puede corregir errores y añadir información adicional o demostraciones cuando fuera necesario. En este tipo de interacción se ha investigado:

— la importancia de la frecuencia de interacciones verbales entre profesor-alumno.

— responder de forma individual o en grupo: ¿debería el profesor preguntar para que los niños respondan en grupo o de forma individual, o una combinación de ambos? El responder en grupo produce mayor atención y un rendimiento superior que preguntas que eliciten respuestas individuales. Las respuestas de los niños en grupo permiten al profesor monitorizar el aprendizaje de todos los niños de manera efectiva y rápida, corregir al grupo cuando hay un error, lo cual evita hacerlo de forma individual que siempre conlleva un problema para el niño y también que el ejercicio a realizar se convierte en juego al participar todo el grupo. Por otro lado, los niños deberían responder al unísono, ya que, de lo contrario, los más retrasados siempre esperan las respuestas de los expertos.

— selección de los niños: durante los ejercicios prácticos, se ha comprobado que si el profesor emplea un turno de orden, más que pedir voluntarios, esto repercute positivamente en el rendimiento.

c) feedback y correcciones a las respuestas de los niños: las respuestas de los niños suelen ser correcta, incorrecta y no sé o no responde. Durante los ejercicios prácticos, cómo debe responder el profesor a las preguntas de los niños?:

— si el niño responde correctamente: el feedback más efectivo es que el profesor plantee una nueva cuestión o solamente indicar que es correcto.

— si el niño responde incorrectamente: no se recomienda el feedback terminal que consiste en darle la respuesta correcta. Conviene crear condiciones para que tenga que encontrar la solución al problema.

— si el niño no responde o no sabe: conviene emplear cuestiones más simples.

d) práctica independiente: es efectivo que el profesor dé trabajo al niño para que éste lo haga independientemente, pero la cuestión de cómo monitorizarle durante el trabajo para mantener su motivación hacia el mismo es fundamental. Se sugiere que el profesor debe ofrecer feedback individualizado durante el proceso. Y que el contacto con el niño sea de corta duración más que un tiempo excesivamente prolongado.

CONCLUSIONES

En definitiva, que la interrelación de todas estas variables y no tomadas aisladamente es lo que realmente determina el rendimiento lector, existiendo asimismo un paralelismo entre muchas de las variables investigadas y el quehacer

educativo de los profesores que trabajan el método natural-global. Quizás de la presente revisión sí parece desprenderse una conclusión fundamental: el aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso de construcción sociocultural que debe realizarse a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas y de conocimiento del mundo y entorno que rodea al niño.

Referencias

- ANDERSON, L.; EVERSTON, C., y BROPHY, J. (1979). An experimental study of effective teaching in first-grade reading groups. *Elementary School Journal*, 79: 193-222.
- BECKER, W. (1977). Teaching reading and language to the disadvantaged what we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 47: 518-543.
- CARRILLO, M.; SÁNCHEZ, J.; ROMERO, A., y LÓPEZ, J. (1990). *Evaluación de la conciencia fonológico-silábica en niños de 4 a 7 años*. Comunicación presentada al II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia, abril.
- COLECTIVO FREINET DE TENERIFE (1987). Aprendizaje de la lectoescritura por el método natural-global. *Tabor*, 10 (3):18-21.
- CROWDER, R. (1985). *Psicología de la lectura*. Madrid, Alianza Psicología.
- CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura*. Madrid, Escuela Española, S.A.
- DOWNING, J. (1970). Children's concepts of language in learning to read. *Educational Research*, 12, 2:106-112.
- ENGELMAN, S., y CARNINE, D. (1982). *Theory of instruction: Principles and applications*. Nueva York: Irvington Publishers.
- ESCORIZA, J. (1986). *Madurez lectora: Predicción, evaluación e implicaciones educativas*. Barcelona, PPU.
- EVANS, M.; TAYLOR, N., y BLUM, I. (1979). Children's written language awareness and its relations to reading acquisition. *Journal of Reading Behavior*, 11:331-341.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1982). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- FRANCIS, H. (1973). Children's experience of reading and notions of units in language. *British Journal of Educational Psychology*, 43:17-23.
- HENDRIX, C. (1980). *Cómo enseñar a leer por el método global-natural*. Buenos Aires, Kapelusz.
- HORN, W., y PACKARD, T. (1985). Early identification of learning problems: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77 (5):597-607.
- HOWELL, M., y MANIS, F. (1986). Developmental and reader ability differences in semantic processing efficiency. *Journal of Educational Psychology*, 78 (2):124-129.
- JIMÉNEZ, J. (1985). *Métodos de lectura y hábitos intelectuales*. Tesis Doctoral (sin publicar). Facultad de Psicología. Universidad de La Laguna.
- JIMÉNEZ, J., y HERNÁNDEZ, P. (1986). Métodos de lectura y diagnóstico instruccional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 41 (6):1.063-1.074.
- JIMÉNEZ, J., y ARTILES, C. (1989). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid, Síntesis.
- JIMÉNEZ, J. (1990). *Madurez lectora: Enfoque neuro-perceptivo versus psicolingüístico-cognitivo*. Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de Psicología, noviembre, Barcelona.
- JIMÉNEZ, J., y ARTILES, C. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49:21-36.
- JOHNS, J. (1972). Children's concepts of reading and their reading achievements. *Journal of Reading Behavior*, 4:56-57.
- JOHNS, J. (1980). First grader's concepts about print. *Reading Research Quarterly*, 15:529-549.
- JUEL, C.; GRIFFITH, P., y COUGH, P. (1986). Acquisition of Literacy: A Longitudinal study of children in first and second grade. *Journal of Educational Psychology*, 78 (4):243-255.
- KEAN, M.; SUMMERS, A.; RAVIETZ, M., y FARBER, I. (1979). *What works in reading*. Philadelphia: School District of Philadelphia.
- LIBERMAN, I. (1988). ¿Deben las llamadas preferencias de modalidad determinar la naturaleza de la instrucción para las dificultades de la lectura? En Duffy y Geschwind (Eds). *Dislexia: Aspectos psiconeurológicos*, Barcelona, Labor.
- MANRIQUE, A., y GRAMIGNA, S. (1987). *Iniciación a la lectoescritura*. Argentina, Ateneo.
- MICKISH, V. (1974). Children's perceptions of written word boundaries. *Journal of Reading Behavior*, 6:19-22.
- ORTIZ, R., y JIMÉNEZ, J. (1990). *Evaluación de los aspectos funcionales, formales y convencionales del lenguaje escrito en preescolar*. Comunicación presentada en el VIII Congreso Nacional de Psicología, noviembre, Barcelona.
- READ, D. (1975). *Children's categorization of speech sound english*. National Council of Teacher of English.

- SEBASTIÁN, M., y MALDONADO, A. (1984). *La capacidad de segmentación fonémica en relación con el aprendizaje de la lectura*. Proyecto del XI Plan Nacional de Investigación Educativa de la Red INCIE-ICEs.
- SEBASTIAN, M., y MALDONADO, A. (1986). Estrategias de segmentación de palabras en lectores jóvenes. En J. Meissel (comp.). *Adquisición del lenguaje*. Francfort, Klaus-Dieter Verlag.
- SMITH, J. (1975). *Comprensión de la lectura*. México, Trillas.
- SOAR, R. (1973). *Follow-Through classroom process measurement and pupil growth (1970-71): Final report*. Gainesville: College of Education, University of Florida.
- STALLINGS, J., y KASKOWITZ, D. (1974). *Follow-Through classroom observation evaluation, 1972-73*. Menlo Parck, Calif.: Stanford Research Institute.
- VALLE, F. (1989). Errores en lectura y escritura: un modelo dual. *Infancia y Aprendizaje*, 2 (1):35-63.
- VEGA, M. DE; CARREIRAS, M.; GUTIÉRREZ-CAIÑO, M., y ALONSO, M. (1990). *Lectura y Comprensión: una perspectiva cognitiva*. Madrid, Alianza Psicología.
- VELLUTINO, F. (1979). *Dyslexia: Theory and Research*. Cambridge, Mass: MIT, Press.

VARIABLES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ESCRITO EN LOS PRIMEROS NIVELES DE LA E.G.B.

Juan E. Jiménez e Isabel O'Shanahan
CL&E, 1993, 17, pp. 71-80

Resumen: La investigación realizada en el campo de estudio de la psicología de la lectura y su enseñanza viene identificando un conjunto de variables relevantes que los profesores deberían conocer para ser consideradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito. En este sentido, el presente trabajo pretende un doble objetivo, por un lado, ofrecer una sistematización de los resultados obtenidos en algunas de esas investigaciones que vienen a reflejar el estado actual del conocimiento sobre el lector, el profesor y las condiciones del aula que influyen en ese aprendizaje. Y, por otro lado, establecer un paralelismo entre las prácticas pedagógicas que los profesores llevan a cabo cuando emplean el método natural-global de Freinet y las que se prescriben de la revisión realizada. Se concluye, de acuerdo a la revisión realizada, que el aprendizaje del lenguaje escrito es un proceso de construcción sociocultural que debe realizarse a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas y de conocimiento del mundo y entorno que rodea al niño.

Datos sobre los autores: Juan E. Jiménez González es Profesor Titular del Área de Conocimiento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de La Laguna e investiga actualmente sobre desarrollo metalingüístico y adquisición de la lectura. Isabel O'Shanahan Juan es Profesora Ayudante de Didáctica de la Lengua en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de la Universidad de La Laguna e investiga actualmente sobre las Creencias educativas de los profesores en la enseñanza del lenguaje oral.

Dirección: Juan E. Jiménez González: Profesor Titular de Psicología Evolutiva y de la Educación, Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología. Universidad de La Laguna. Isabel O'Shanahan Juan: Profesora Ayudante de Didáctica de la Lengua. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. Universidad de La Laguna.

© De todos los artículos deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E y de los autores para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción impresa. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.