



TUTORIAL

PROPUESTA INNOVADORA PARA LA INTRODUCCIÓN DE LA LECTURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

PROPOSAL FOR INTRODUCTION OF READING IN PRIMARY SCHOOL

Yulia Solovieva y Luis Quintanar Rojas

Recibido 23/11/2017

Aceptado 15/12/2017

RESUMEN

El problema de la enseñanza inicial de la lectura es de gran importancia para el sistema educativo. El artículo presenta un método innovador para la introducción de la lectura, basado en el paradigma histórico-cultural en psicología y la teoría de la actividad. El proceso de la lectura se concibe como actividad verbal compleja que cumple diversas funciones en la vida del niño. La enseñanza se realiza como un proceso desplegado de la formación de las acciones mentales por etapas en forma de la actividad colectiva y guiada. El método permite evitar errores comunes en el aprendizaje y favorecer los motivos cognitivos del niño. El método ofrece posibilidades alternativas en el campo educativo en la escuela primaria.

Palabras clave: enseñanza innovadora, métodos de enseñanza, método formativo, enseñanza de la lectura.

ABSTRACT

The problem of teaching and initial introduction of Reading is of great importance for educational system. The article presents innovative method for introduction of reading. The method is based on historical and cultural paradigm in psychology and activity theory. The process of reading is considered as verbal complex activity, which achieves diverse goals in child's life. The teaching of reading should be fulfilled as a graduate and long process of formation of mental actions by stages in collective and guided activity. The method permits to avoid typical

¹ DMaestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica - Facultad de Psicología - Universidad Autónoma de Puebla
yulia.solovieva@correobuap.mx

mistakes in the process of learning and reinforce cognitive motives of pupils. The method offers alternative possibility in the field of primary education.

Key words: innovative teaching, methods of teaching, formative methods, teaching of reading.

*“A veces, los que hablan de educación,
son lo que menos saben de ella.”*

Jean Baptiste Moliere

Las preciosas ridículas

INTRODUCCIÓN

El método concreto que utilizamos para la introducción inicial de la lectura, como elemento esencial del lenguaje escrito, es un problema de gran importancia en la escuela primaria. Actualmente, este problema no se ha solucionado exitosamente, debido a que los alumnos siguen presentando dificultades en la comprensión lectora y en la producción escrita a lo largo de todo el ciclo de instrucción escolar. Al mismo tiempo, los maestros siguen utilizando los métodos tradicionales de enseñanza sin modificación alguna. Incluso algunos de ellos se remontan a los siglos pasados. Recordemos que en los siglos pasados, igualmente existió la versión oficial acerca de la sabiduría y la crítica de ésta por parte de los pensadores (ver epígrafe), quienes no se satisfacían con la visión del mundo predominante.

La posibilidad de cambiar la situación del fracaso escolar se relaciona con la necesidad de crear métodos nuevos probados en la práctica. En Colombia existe un colegio con denominación oficial de “colegio experimental”, se trata del colegio Merani en Bogotá. Dicho colegio tiene garantizada la oportunidad de probar nuevos planes de estudios y métodos de enseñanza, contando con un permiso oficial, que se ha logrado gracias a los esfuerzos de su dirección. En México, país de residencia de los autores de este artículo, oficialmente no existe el término de “colegio experimental”. Obviamente, esta situación no propicia la creación de nuevas alternativas. La preparación de los maestros está limitada por los reglamentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública, sin posibilidad de cambio, ni de reflexión acerca del beneficio de los programas y métodos existentes para el desarrollo intelectual de los alumnos. Las reformas educativas no consideran el tema de preparación de los maestros, ni los planes de estudio, mucho menos de los métodos concretos de enseñanza. Los programas de posgrado en temas afines a la educación, en la mayoría de los casos no muestran motivación ni capacidad para proponer algo al respecto. Pareciera ser, que el tema de mayor prioridad en la sociedad ni siquiera se concientiza por las autoridades o especialistas en educación.

A pesar de dicha situación, tratamos de modificar esta situación y hemos elaborado métodos innovadores a lo largo de 15 años en México. El escenario de dicha introducción y aprobación de métodos son, por un lado, los trabajos de investigación realizados en forma de tesis de maestría en Diagnóstico y Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Puebla (www.neuropsicología.buap.mx), y por otro lado, en el colegio Kepler (www.colegiokepler.edu.mx) en la ciudad de Puebla. En este colegio realizamos un trabajo constante de modificación y creación de métodos de enseñanza innovadores, conjuntamente con la capacitación de los maestros del nivel preescolar y primaria.

En este artículo compartimos la experiencia del método innovador para la introducción de la lectura

en el primer grado de la escuela primaria con niños mexicanos regulares. El método que presentamos es un método experimental que fue aplicado inicialmente a grupos de niños del primer grado de primaria en colegios públicos urbanos y privados de las ciudades de Puebla, Tehuacán y San Pablo del Monte. La aplicación del método se realizó como parte de proyectos de tesis e investigaciones de alumnos de nuestro posgrado. Posteriormente, con la apertura del colegio Kepler, surgió la oportunidad de aplicar el método de forma sistemática y organizada, como una metodología propia institucional. El método se ha aplicado durante 6 años consecutivos en el primer grado de educación primaria. Dicha experiencia permitió realizar modificaciones y adaptaciones, las cuales se presentan en nuestro libro (Solovieva & Quintanar, 2014).

Todo el diseño del método y la experiencia de su aplicación se basa y se argumenta en el enfoque denominado paradigma histórico-cultural (Solovieva, 2014) y la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (Talizina, 2009; Talizina, Solovieva & Quintanar, 2010).

Paradigma histórico-cultural

En la psicología y pedagogía contemporáneas existe una aproximación que parte de la premisa de que todo el desarrollo psicológico del niño es de origen histórico-cultural, que consiste en la adquisición de la cultura, es decir, de la experiencia de la especie humana que se organiza, se conserva y se produce no con medios biológicos, sino culturales: fuera de su organismo (Vigotsky, 1996; Lotman, 2001). Se considera que el niño adquiere dicha experiencia no por causas biológicas o sociales amplias, sino por medio de la interacción cultural constante dentro de la sociedad y junto con otros participantes. De acuerdo a las aportaciones de Vigotsky, el desarrollo intelectual y la formación de conceptos no se dan de forma natural ni dependen de una interacción social poco definida, sino del tipo preciso de instrucción que el niño recibe en la escuela (Vigotsky, 1992).

A esta interacción se le puede concebir como una forma de diálogo constante en el que el niño se introduce a partir de su nacimiento, lo cual prepara la forma de concientizar su propio comportamiento por medio de la reflexión sobre el comportamiento de los demás (Bajtín, 2000). Dicha reflexión no es automática, sino que puede y debe ser formada en un proceso de actividad organizada. La enseñanza escolar, de acuerdo a este punto de vista, puede cambiar radicalmente la cualidad de conceptos y conocimientos que tenga el niño. El proceso de enseñanza escolar es un proceso que garantiza el desarrollo psicológico del niño, conjuntamente con el desarrollo y la transformación de la actividad escolar (Leontiev, 1981). Lo anterior, se relaciona necesariamente con el interés cognitivo del niño y, de esta forma, con la consolidación de los motivos de su personalidad (Leontiev, 1983).

La actividad escolar, como nueva forma de actividad en la vida del niño, implica ciertas características del desarrollo y de la personalidad, como es la voluntad, la motivación cognoscitiva, la imaginación, la posibilidad del uso de signos y de símbolos como medios de la actividad propia (Salmina, 1985; Salmina y Filimonova, 2001, 2002; Elkonin, 1980, 1996; Obujova, 1995; Davidov, 1996). La organización del proceso de enseñanza de la lectura y la escritura requiere que el profesor tome en cuenta las nuevas formaciones que se desarrollan en el niño, producto de las nuevas influencias originadas en el acto escolar. Al mismo tiempo, requiere de la comprensión del plano simbólico, en el cual transcurre el lenguaje escrito.

El proceso de formación de la actividad escolar, depende esencialmente de la concientización por parte del alumno, de las regularidades de la asimilación de este proceso (Talizina, 1998). Es evidente que, para que el alumno tenga reflexión sobre el objeto de su conocimiento, dicha reflexión debe ser formada en sus maestros.

Talizina (2000) comenta que el proceso de asimilación de cualquier proceso implica la realización de

acciones cognitivas por parte de los escolares. No existe un conocimiento puro, si alguien quiere aprender algo, necesariamente va a aprender a hacer algo con estos conocimientos (Eco, 2005). De esta manera, la enseñanza escolar se puede concebir como formación de un sistema de acciones que el niño va a aprender a realizar con ayuda del pedagogo. Nuestro método de enseñanza puede ser eficaz, siempre y cuando considere todo el sistema de acciones que se incluyen en sus diversas etapas.

Método innovador para la introducción en la lectura

Algunos especialistas (Pérez, 2004) han señalado la incompetencia de la aproximación tradicional y enfatizado la necesidad de reconsiderar los programas existentes de enseñanza y los métodos pedagógicos que se utilizan en la escuela primaria.

Dentro de la teoría de la actividad de la enseñanza existe la metódica original para la introducción inicial de la lectura, basada en el análisis fonético-fonemático del idioma y de la construcción del esquema materializado de la palabra (Elkonin, 1989). Desafortunadamente esta metódica, así como muchas otras elaboraciones prácticas realizadas desde la tradición histórico-cultural y la psicología de la actividad, son desconocidas para los especialistas en muchos países, a pesar de que las teorías de L.S. Vigotsky y A. R. Luria son bastante populares y se incluyen en los planes de estudios de psicología en diversos países de América Latina. Frecuentemente, las teorías mencionadas llegan a los lectores con interpretaciones específicas, de acuerdo a las cuales se acentúa la colaboración social conjunta de los niños para la solución de diversos problemas. Como ejemplos podemos señalar los conceptos de la "zona del desarrollo próximo" y el "origen social de la psique humana" (Rogoff, 1993). En algunos casos, dicha interpretación simplemente cambia por completo el sentido de la teoría mencionada por su combinación con los conceptos de la teoría cognitiva y constructivista (Feuerstein & Cols., 1980).

Así, se supone que para la formación de los hábitos intelectuales (lectura) en niños de edad escolar inicial con problemas en el aprendizaje, es suficiente garantizar su actividad conjunta de juego o la actividad de lectura conjunta (entre los niños), donde los alumnos capaces "les ayudan" a los alumnos débiles (Cole, 1997). Se hace énfasis en los contextos sociales colaborativos sin precisar los objetivos precisos en las tareas a realizar, los niveles de introducción, la edad psicológica o los contenidos de las áreas de conocimiento. El contexto social amplio como un escenario para el desarrollo es propuesto por los autores del proyecto "Quinta Dimensión" coordinado desde la Universidad de San Diego, California.

Por ejemplo, durante la realización del análisis fonético de las palabras del idioma inglés, los autores le proponen al alumno un juego computacional, en el cual gana aquel que adivina la pronunciación correcta de la palabra. De este modo, la adivinanza cada vez se refuerza, mientras que la "ayuda" del adulto o de un compañero mayor consiste en el hecho de que este pronuncia correctamente las palabras que se presentan.

Surge la pregunta: ¿cuál es la diferencia de este método de enseñanza y corrección, lo que también propone el autor, y de la presentación de la "ayuda", de los métodos clásicos de enseñanza propuestos por los conductistas (Skinner, 1938), los cuales se utilizan constantemente por parte de los pedagogos en todo el mundo? Tampoco se entiende porqué el autor cita a los representantes de la teoría histórico-cultural.

Consideramos que la difusión de la teoría de la actividad de la enseñanza debe partir de las fuentes directas, es decir, de los representantes y seguidores directos de esta teoría (Talizina, 2000, 2001). La elaboración y la utilización de los métodos de enseñanza sobre la base de la teoría de la actividad de la enseñanza en otros países, puede ayudar no solo a comprender mejor la esencia psicológica de la concepción de la naturaleza histórico-cultural de la psique humana, sino también solucionar muchos problemas prácticos a los que nos enfrentamos en la educación en todos los niveles, tanto normal como en los casos

de diversas discapacidades producidas por lesiones orgánicas de nacimiento (Quintanar y Solovieva, 2000; Manske, 2004).

En el caso concreto de la formación del hábito inicial de la lectura, la aplicación de la teoría de la actividad de enseñanza en la práctica pedagógica requiere de la elaboración de un método concreto que corresponda a los principios de la organización fonético-fonemática del idioma correspondiente (del que se va a enseñar).

La lectura se concibe como una de las formas esenciales de la actividad verbal que cumple con funciones sociales, comunicativas, intelectuales, cognoscitivas y regulativas, además de apoyar la construcción del reflejo mediatizado de la realidad. De acuerdo con Luria (1997), el proceso de la lectura y la escritura constituyen no solo un proceso de decodificación, sino también la compleja transformación de los símbolos gráficos visuales en un sistema del lenguaje oral a través de la articulación; además, el niño debe emplear el mismo código que ve y lo representa de forma escrita. Durante su formación, este proceso pasa por diferentes etapas hasta alcanzar su automatización e interiorización.

La organización del trabajo se da a partir del método de formación de las acciones mentales por etapas de Galperin (1976, 1995) y Talizina (1984, 2000) de acuerdo al cual, todas las acciones intelectuales en formación pasan por las etapas material y materializada, perceptiva, verbal externa y verbal interna.

En cada etapa del trabajo el maestro debe garantizar la motivación de los niños, el deseo y la disposición para trabajar. Las ayudas se pueden dar de diferentes maneras; una de ellas puede ser la animación, otra forma de ayudar es a través de las preguntas que hace el profesor, otro tipo de ayudas más desplegadas pueden consistir en mostrar ejemplos de ejecución de tareas similares y se debe recordar que las ayudas dependen de la zona de desarrollo próximo del niño: entre más pequeña sea la ayuda más grande es su zona de desarrollo próximo y a la inversa (Solovieva, 2014).

Etapas del método

Para conocer con detalle todo el proceso de aplicación con la argumentación de su necesidad, invitamos a los lectores a conocer el libro "Enseñanza de la lectura: Método práctico para la formación lectora" (Solovieva y Quintanar, 2014). Presentamos en forma resumida las etapas esenciales del método:

Las etapas del método formativo son las siguientes:

1. Análisis fonético oral de las palabras del idioma español:
 - identificación de sonidos acentuados y no acentuados.
2. Análisis fonético con apoyo en la acción externa:
 - introducción del esquema materializado de sonidos de la palabra;
 - materialización de sonidos vocales;
 - materialización de sonidos vocales acentuados;
 - materialización de sonidos consonantes;
 - materialización del sonido blando "Ñ" y duro "N" ;
 - materialización del sonido largo "RR" y corto "R";
3. Análisis fonético con el apoyo en la acción gráfica:
 - representación gráfica del esquema de sonidos de la palabra;

- representación gráfica de sonidos vocales;
 - representación gráfica de sonidos consonantes;
 - representación gráfica de la *suavidad* del sonido “Ñ”;
 - representación gráfica de la *longitud* del sonido “RR”.
4. Introducción de letras con el apoyo en la acción materializada:
 - introducción de letras que corresponden a los sonidos vocales;
 - introducción de letras que corresponden a los sonidos consonantes (en orden de complicación de la relación sonido-letra que existe en el idioma español);
 5. Introducción de la acción de escritura de letras:
 - escritura de letras que determinan vocales;
 - escritura de letras que determinan consonantes;
 6. Lectura y escritura independiente de palabras.
 7. Análisis fonético oral de las palabras.
 8. Tareas diversas de lectura y escritura en grupos con el paso a la actividad individual.

Durante esta etapa solo se trabaja con las palabras en el nivel del lenguaje oral. El maestro pronuncia palabras y los niños escuchan; después los niños pronuncian palabras frecuentes y novedosas. Durante la presentación el maestro acentúa cada uno de los sonidos de la palabra y el maestro pronuncia las palabras con diferente acentuación.

Análisis fonético materializado.

Esta etapa implica la materialización de la palabra pronunciada con ayuda de esquemas externos. Con ayuda del maestro, los alumnos dibujan los esquemas para las palabras y los recortan con tijeras; los esquemas son celdas que corresponden a la cantidad de sonidos de las palabras (se trata de la cantidad de sonidos y no de letras), por ejemplo, para la palabra “hombre” hay 5 sonidos (a pesar de que tiene 6 letras).

La representación materializada de los sonidos vocales y consonantes.

En esta etapa del trabajo formativo el maestro les debe explicar a los niños que es necesario aprender a distinguir entre las vocales y las consonantes. Se les explica a los niños que, para señalar las vocales en el esquema, se utilizarán los círculos rojos, por lo que tendrán que identificar el lugar de las vocales en la palabra y sustituirán los círculos blancos por los rojos. Una actividad que puede reforzar esta acción se puede hacer dentro del contexto del juego, por ejemplo, el niño puede buscar palabras que correspondan al esquema dado.

Representación materializada del acento, sonidos largos y cortos, sonidos blando y duro.

Durante esta etapa el maestro debe explicar a los alumnos que en nuestro idioma las palabras se pronuncian de manera diferente, algunas son más fuertes y otras más débiles y las que suenan más fuertes se llaman acentuadas. Se dan algunos ejemplos de cambios de acentuación prosódica en las palabras, que se puede realizar voluntariamente. Se realizan diferenciaciones entre el sonido largo “rr” y el corto “r” y entre los sonidos blando “ñ” y duro “n”. Se plantean y se discuten diversos ejemplos del uso de dichos sonidos en las palabras.

Introducción de letras por orden, desde la relación única entre fonema y grafema, hasta los tipos de relaciones complejas entre el nivel de los sonidos y nivel de las grafías.

La introducción de letras se inicia a partir de las letras que determinan a los sonidos vocales, lo cual se relaciona con la situación de correspondencia recíproca sonido - letra. Además, los sonidos vocales son los que se identifican con mayor claridad durante el análisis fonético de las palabras. Inicialmente la acción de introducción de las letras se trabaja en el plano de esquemas de palabras que los niños ya conocen.

Después de esto se inicia la parte más compleja del proceso de la formación de la lectura: la introducción de letras que corresponden a los sonidos consonantes. Este proceso también se inicia a partir de los casos de correspondencia única entre el sonido y la letra que lo representa.

En la siguiente etapa se introducen las letras que pueden representar dos sonidos diversos: [G] [J] y [S] [K]. En este caso la orientación se dirige hacia el sonido siguiente, de lo cual precisamente depende la elección de la letra. Es decir, se le acostumbra al niño escuchar con atención todos los sonidos dentro de las palabras, determinar el primero, segundo, etc., y, para el caso de elegir entre la letra "g" o "j", el niño tiene que determinar la vocal que sigue al sonido consonante.

Veamos un ejemplo de la regla para la orientación hacia la vocal siguiente dentro de la palabra:

1) $g + o, u, a = [G]$

2) $g + e, i = [J]$

Las reglas se explican y se elaboran junto con los niños en el pizarrón y en sus cuadernos. Dichas reglas elaboradas permanecen frente a los ojos de los niños durante al análisis de diversos ejemplos en las sesiones escolares.

Las palabras que corresponden a estos ejemplos pueden ser: "domingo"; "giro"; "gelatina".

Los casos de las relaciones más complejas entre sonido y letra (v, b, z, s, c) rebasan las posibilidades de la etapa preescolar, debido a que estas se deben de apoyar en las relaciones léxicas y morfológicas del idioma español más amplias, lo cual es imposible sin dominar el hábito inicial de la lectura. Nosotros consideramos que en esta etapa, los objetivos establecidos de la formación se han alcanzado. En el caso de trabajar con las letras correspondientes, el maestro, en cada ocasión, le indica al niño con qué letra se escribe (o se construye) la palabra correspondiente.

Lectura independiente de palabras, oraciones y textos.

En esta etapa los niños inician la lectura de las palabras de manera independiente, utilizando en todas las ocasiones el esquema gráfico para representar la palabra correspondiente. Gradualmente, se retiran los esquemas y se pasa a la lectura de oraciones y textos.

Aportaciones

Como resultado de la aplicación de este método, podemos mencionar un alto nivel de reflexión sobre las propias acciones de lectura. Los niños adquieren exitosamente la lectura independiente de palabras y oraciones sencillas y la escritura inicial. Además, la utilización de este método garantiza la conscientización de la palabra como de un objeto específico de análisis y asimilación, lo cual, de acuerdo a la opinión de muchos psicólogos, es una condición indispensable para la formación de conceptos lingüísticos (Leontiev, 1981; Karpova, 1981; Talizina, 2000). Solamente la formación de este tipo de conceptos puede garantizar la visión teórica del mundo, la cual debe adquirir el niño a través del proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. Estos conceptos no surgen desde la experiencia inmediata del niño, ni tampoco son garantizados por los procesos madurativos fisiológicos, como lo consideran algunos autores (Piaget, 1954).

De la organización adecuada de la adquisición histórico-cultural humana, que constituye la fuente del desarrollo psicológico del niño, depende el nivel de formación de estos conceptos (Galperin, 2000).

Además, de lo anterior, el método que se propone en el artículo considera la base invariante de la realización de la acción de codificación y decodificación mediatizada por signos lingüísticos como sistemas, conjuntamente con la comprensión reflexiva por parte de los niños.

La inclusión de la base orientadora de la acción para la realización de la actividad gráfica en la etapa preescolar, junto con la utilización del análisis y la síntesis espacial en el contenido de los juegos, puede servir como prevención de posibles problemas en el aprendizaje escolar. Además, la ejecución gradual de las tareas y la organización de juegos, en combinación con la orientación y la verificación, inicialmente, por parte del adulto, y posteriormente del mismo niño, ayuda a la formación del control de la actividad general, lo cual es uno de los logros principales de la edad preescolar (Salmina y Filimonova, 2001; Obukhova, 1996; Elkonin, 1995, 1999).

El método propuesto incluye, tanto la organización espacial en los niveles materializado y perceptivo, como la regulación constante (del adulto hacia el niño) de la ejecución de todas las tareas que implica.

De esta forma, se puede señalar que este método de formación de la lectura tiene ventajas esenciales en comparación con los métodos utilizados tradicionalmente, tanto analíticos como globales. En primer lugar, el método descrito se apoya en la acción central indispensable para la decodificación del lenguaje escrito que es el análisis fonético-fonemático del idioma materno. Dicho análisis se debe de formar como una acción consciente del niño, para pasar después al nivel automatizado de su funcionamiento, lo cual garantizará el establecimiento de los objetivos conscientes de orden superior, por ejemplo, la asimilación del sentido profundo de la obra literaria o el análisis del estilo artístico. Alcanzar estos objetivos es imposible sin la adquisición previa del hábito de la lectura interna. La escuela tradicional no cumple con este objetivo, lo que se manifiesta en el fracaso escolar generalizado y en la pobreza de los hábitos lectores que se forman.

En segundo lugar, la construcción del esquema externo de la palabra, en el plano tanto sonoro, como materializado, le permite al niño adquirir la habilidad para sentir el inicio y fin de la palabra, es decir, formar una imagen global de la palabra. Lo anterior conduce a la posibilidad de utilizar la organización espacial de la palabra en la escritura propia del niño y conservar adecuadamente los espacios entre las palabras. Como se sabe, el problema de unión y separación inadecuada de palabras en la escritura es uno de los problemas que no encuentran solución dentro de la pedagogía tradicional.

En tercer lugar, el niño no requiere del paso de la lectura por silabeo hacia la lectura automatizada de palabras, debido a que, durante la realización del análisis de sonidos que se incluyen en las palabras, el niño desde el inicio mismo pronuncia la palabra completa, a partir de la cual se identifican los sonidos. El niño, en cada momento de este trabajo, pronuncia palabras completas.

En cuarto lugar, desde el momento inicial se establece la separación de los conceptos "sonido" y "letra". Esto permite anticipar las dificultades posteriores en el aprendizaje escolar, así como la confusión entre la distinción de sonidos y letras en el idioma, lo cual conduce a la presencia de errores ortográficos hasta los niveles de secundaria y preparatoria.

Como se sabe, los errores ortográficos, los errores de anticipación y la lectura adivinatoria, se conservan hasta estos niveles medios y superiores de enseñanza. Es obvio que ni el método global ni el analítico, o cualquier tipo de combinación empírica, logran solucionar dichos problemas en la enseñanza escolar.

Consideraciones importantes

El sistema de relaciones entre profesores y alumnos da la posibilidad de que el maestro desarrolle un sistema de acciones con significado social, de esta manera el profesor crea las condiciones para la asimilación de la actividad escolar (Talizina, 2000).

El objeto de las acciones puede constituir algún objeto material externo o perceptivo, pero bien puede ser una palabra o una idea. De hecho, la esencia de la enseñanza escolar es que esta debe conducir al niño a la posibilidad de operar, además de los objetos reales, con objetos generalizados, abstractos y sistematizados en materias de conocimientos específicos (Davidov, 1996, 2000). A diferencia de la experiencia empírica, la enseñanza escolar debe llevar al niño al nivel de la experiencia cultural teórica. La introducción a la lectura es la introducción necesaria a la cultura general humana.

Queremos subrayar que la formación de cualquier proceso escolar con orientación activa considera a la acción del sujeto mismo que la realiza y quien, naturalmente, siempre manifiesta su individualidad en la acción. Una acción cognitiva implica presencia de un motivo cognitivo y el objetivo consciente y preciso de su realización.

En la práctica de la escuela tradicional, no se establecen los motivos cognitivos, ni se piensa sobre objetivos claros para los niños. Cabe señalar, que frecuentemente ni los maestros comprenden los objetivos de la enseñanza de forma clara. Consecuentemente, no hay contribución de la escuela tradicional ni en el proceso de formación de habilidades ni en el terreno de la formación de la personalidad. En otras palabras, la escuela no cumple su papel formador y no logra introducir el proceso lector de forma eficaz.

Dichos objetivos tampoco se alcanzan con las propuestas basadas en la teoría constructivista, cuando se pretende observar cómo los niños, por su propia cuenta, logran desarrollar procesos de aprendizaje desde una interacción social. Así, los estudios a largo plazo efectuados por Ferreiro y Gómez Palacio (1982) en niños pequeños sin experiencia curricular, ponen en evidencia los procesos de asimilación que tiene el niño para comprender o para poder asimilar. Al niño se le pide que escriba algo o que lea algo sin que sepa leer o escribir. Pareciera que el niño es un sujeto libre de las influencias sociales, que solo después de haber creado las competencias de asimilación, le es posible acceder a los demás sujetos y a la influencia de ellos. Una vez más encontramos la idea de que no hay otros, solo hay un sujeto.

Al parecer no sólo no se toman en cuenta el papel del adulto ni la orientación específica propia en relación al contenido de la formación del proceso de la lecto – escritura, sino tampoco se toma en consideración la posibilidad de formación de la capacidad de asimilación, que para efectos de este estudio, se denominará procedimientos lógicos del pensamiento y que impactan en la consolidación de la actividad de la lectoescritura. Los métodos concretos que se plantean son una variante del método global basado en asociación visual de la imagen global de una palabra y en la adivinanza, por parte del niño, del significado de palabras en las oraciones a la hora de escuchar la lectura que el pedagogo realiza. Lo anterior sugiere que el proceso de la lectoescritura se concibe como un acto que se debe generar como una competencia intrínseca del sujeto. Las ideas expuestas se han retomado en publicaciones posteriores por diversos autores (Fons Esteve, 2013). Se puede pensar que se trata de enseñar a partir de la experiencia del niño, sin necesidad de una previa preparación o consideración del contenido de la actividad particular y de los tipos de orientación. Este punto de vista es bien conocido y ampliamente difundido entre los maestros y se relaciona con el enfoque actual por competencias (Carretero, 2002; Cázares, 2012; Argudín, 2012).

Como es bien conocido, no existe un programa concreto de formación de procedimientos lógicos del pensamiento que deban ser desarrollados durante una asignatura. Consecuentemente, el procedimiento de

formación se hace en términos muy generales, sin recurrir a los contenidos indispensables, su mecánica de funcionamiento y los cursos. Lo anterior lleva como consecuencia al hecho de que las actividades cognitivas se formen de manera circunstancial, por ende el alumno se ve imposibilitado de manejar de manera adecuada las acciones que garantizan la asimilación de un procedimiento lógico.

A diferencia de la enseñanza tradicional y del enfoque constructivista, nuestro método innovador considera el contenido de la acción de la lectura que se basa en un análisis de los sonidos como elementos de palabras. Se consideran los niveles de introducción de la acción desde el plano simbólico externo (Solovieva y Quintanar, 2014). El trabajo siempre es colectivo en las sesiones y siempre guiado por el maestro.

Actualmente, nuestro método se utiliza de forma constante y planeada en el colegio Kepler en la ciudad de Puebla. Existe una variante modificada y organizada para la introducción de la lectura en el idioma inglés, con lo cual se trabaja a partir del segundo grado de primaria, cuando los niños ya utilizan de forma consolidada este proceso con el idioma español (Solovieva, 2015).

Los maestros de escuela primaria conocen y manejan el método de manera reflexiva y consciente, aportando modificaciones y ejemplos novedosos durante el proceso educativo.

Adicionalmente, hemos desarrollado una aplicación del método para tablet (iPad) denominada *Leer Bien*, que se recomienda utilizar como apoyo complementario en casa. Esta aplicación la pueden encontrar en la Apple Store y muy pronto también estará disponible para otros sistemas.

¡Invitamos a los lectores a que conozcan nuestra propuesta!



REFERENCIAS

- Bajtin, M. (2000). *Autor y su héroe. Hacia las bases filosóficas de las ciencias humanitarias*. Moscú, Academia.
- Argudín, Y. (2012). *Educación basada en competencias*. México, Trillas.
- Carretero, M. (2002). *Construir y enseñar*. Madrid, Visor.
- Cázares, L. (2012). *Estrategias educativas para fomentar competencias*. México, Trillas.
- Cole, M. (1997). *Cultural psychology. A once and future Discipline*. Cambridge, University Press.
- Davidov, V.V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú, INTER.
- Davidov, V.V. (2000). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Moscú, Sociedad Pedagógica de Rusia.
- Eco, U. (2005). *Tratado de semiótica general*. México, De Bolsillo.
- Elkonin, D.B. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú, Pedagogía.
- Elkonin, D.B. (1995). *Desarrollo psicológico en las edades infantiles*. Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.
- Elkonin, D.B. (1999). *Psicología del juego*. Moscú, Vlados.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.
- Fons Esteve, M. (2013). *Leer y escribir para vivir*. México, Biblioteca Infantil.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M. & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modification*. Baltimore, University Park Press.
- Galperin, P.Ya. (1976). *Introducción a la psicología general*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Galperin, P.Ya. (2000). *Cuatro conferencias sobre psicología*. Moscú, Escuela Superior.
- Karpova, S. N. (1981). El desarrollo de la orientación hacia el lenguaje y sus elementos. En: I.I. Iliasov y V.Ya. Liaudis (Eds.) *Compilación sobre psicología del desarrollo y psicología pedagógica*. Vol. 2. Moscú, Universidad Estatal de Moscú: 220-226.
- Leontiev, A.A. (1981). Concientización del significado por el portador del idioma. En: I.I. Iliasov y V.Ya. Liaudis (Eds.) *Compilación sobre la psicología del desarrollo y psicología pedagógica*. Vol. 2. Moscú, Universidad Estatal de Moscú: 227-231.
- Leontiev, A.N. (1983). *Obras escogidas*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Lotman, Yu. M. (2001). *Semio-esfera*. San Petersburgo, Arte-San Petersburgo.
- Luria, A.R. (1997). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Visor.
- Manske, Ch. (2004). *Entwicklungsorientierter Lese und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nichtlineare Didaktik nach Vygotskij*. Beltz, Verlag, Sonderpädagogik.
- Obukhova, L.F. (1996). *Psicología del desarrollo por edades*. Moscú, Agencia Pedagógica de Rusia.

- Olmos Roa, A., Morales, I.O. y Alvarez Sánchez, L. (2002). Una propuesta de cultura colaborativa: ideas fundamentales en la educación universitaria. En: A.R. Olmos (Ed.) *Aplicaciones educativas de la teoría sociocultural*. México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza: 4-38.
- Pérez, M.R. (2004). *Sociedad del conocimiento y refundación de la escuela desde el aula*. Lima, Libro Amigo.
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, Basic Books.
- Quintanar, L. y Solovieva, Yu. (2000). La discapacidad infantil desde la perspectiva neuropsicológica. En: M.A. Cubillo, J. Guevara y A. Pedroza (Eds.) *Discapacidad humana, presente y futuro. El reto de la rehabilitación en México*. Tlaxcala, Universidad del Valle de Tlaxcala: 51-63.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, Paidós.
- Salmina, N.G. (1988). *El signo y el símbolo en la enseñanza*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú
- Salmina, N.G. y Filimonova, O.G. (2001). *Diagnostico y corrección de la actividad voluntaria en niños preescolares y escolares*. México, Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Salmina, N.G. y Filimonova, O.G. (2002). *Problemas de aprendizaje de las matemáticas básicas y su corrección*. Puebla, Instituto Universitario de estudios avanzados.
- Skinner, B.F. (1938). *The behaviour of organisms*. New York, Appleton – Century – Crofts.
- Solovieva, Yu. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: CEIDE.
- Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2014). *Enseñanza de lectura. Método práctico para la formación lectora*. México, Trillas.
- Solovieva, Yu. (2015). *Estrategias introductorias del lenguaje escrito en el idioma inglés*. México, Plaza y Valdés.
- Talizina, N.F. (1984). *Dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.
- Talizina, N.F. (1998). *La educación hoy*. México, Instituto de investigaciones de problemas de aprendizaje A.C.
- Talizina, N.F. (2000). *Psicología Pedagógica*. San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N.F. (2001). *La formación de las habilidades matemáticas en niños escolares*. San Luis Potosí, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N.F. (2009). *Aplicación de la teoría de la actividad a la enseñanza*. México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Talizina, N., Solovieva, Yu. y Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L.S. Vigotsky. *Novedades educativas*, 22, 230: 4-9.
- Vigotsky, L.S. (1992). *Obras escogidas. Tomo II*. Madrid, Visor.
- Vigotsky, L.S. (1996). *Obras escogidas. Tomo IV*. Madrid, Visor.



Av. El Sauce 547, Urb. Los Sauces, Lima 34
Telf.: 271-604 Email: eos@eosperu.net www.eosperu.net