



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



INSTITUTOS NORMALES DE MONTEVIDEO  
María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez

**Desde el punto de vista de los perfiles de logro, ¿cómo se establecen las habilidades de lectura y escritura que el niño debe adquirir?**

**Análisis Pedagógico de la Práctica Docente**  
**Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar” (IINN).**

**Carrera: Maestro de Educación Primaria (MEP)**  
**Nombre y apellido del autor: Lorena Cirese.**  
**Nombre y apellido del tutor: Docente Graciela Guillama.**

**Montevideo**  
**Diciembre, 2023**



Esta obra está bajo licencia **CC BY-NC-SA 4.0**

## **Agradecimientos**

A mi familia, a toda ella, por creer en mí y por apoyarme a lo largo de mi vida.

A mi hermana, por estar y siempre darme una palabra de aliento.

A mis hijas, por darme el espacio y comprender que mamá tenía que estudiar.

A mi pareja, por el apoyo y la comprensión diaria.

A mis compañeras magisteriales de cada año, sin ellas habría sido difícil llegar a este momento.

A todas las Maestras Adscriptoras y directoras, profesoras y profesores que sembraron su semilla y me motivaron a seguir creciendo y aprendiendo.

A todos ellos, GRACIAS.

## Índice

Resumen.....	4
Fundamentación.....	4
Introducción.....	5
Marco teórico.....	6
El niño como sujeto de derecho.....	6
Los criterios de logro.....	8
Evaluación-criterios.....	10
Área del conocimiento de Lenguas.....	11
De acuerdo a los perfiles de egreso ¿qué tienen que ser capaces de hacer los alumnos al culminar el Tercer grado escolar en el campo de lectura y escritura?.....	12
Las teorías del aprendizaje.....	14
El constructivismo y la educación.....	14
Teoría del desarrollo cognitivo.....	14
Teoría del Aprendizaje significativo.....	16
¿Cómo se produce el aprendizaje significativo?.....	17
La teoría sociocultural.....	18
El método de Paulo Freire.....	20
¿Qué se entiende por lectura y escritura?.....	22
Definición de lectura:.....	22
Definición de escritura:.....	22
¿A qué nos referimos con procesos de lectura y escritura?.....	23
¿Qué tanto es un pedacito?.....	24
¿Cómo se aprende a leer y a escribir en la escuela?.....	28
La comprensión lectora y el rendimiento escolar.....	29
Hábitos de lectura en la en la escuela primaria.....	31
Experiencias de la Práctica Docente.....	32
Situación 1: Entrenando la mirada.....	32
Situación 2: Comenzando a transitar por el camino de la docencia.....	33
Situación 3: Un paso a la vez.....	33
Situación 4: Creando lazos.....	34
Análisis Pedagógico.....	36
Situación 1: Entrenando la mirada.....	36
Situación 2: Comenzando a transitar por el camino de la docencia.....	37
Situación 3: Un paso a la vez.....	38
Situación 4: Creando lazos.....	39
Reflexiones finales.....	42
Referencias bibliográficas.....	45

## **Resumen**

En el presente ensayo se pretende reflexionar sobre los procesos de lecto-escritura que desarrollan las niñas y los niños durante el ciclo escolar. Teniendo presente que estos procesos conllevan, intrínsecamente implícitas, habilidades que se deben promover y adquirir, se tomará como referencia el Documento Base de Análisis Curricular (2016), documento en el que se enmarcan los perfiles de egreso preestablecidos relacionados a los procesos de lecto-escritura y a los logros necesarios para el pasaje de ciclo. Considerando estos perfiles y la realidad educativa uruguaya, la pregunta que guía este trabajo es ¿cómo en segundo ciclo y en tercer ciclo encontramos niños que no leen ni escriben sin tener una dificultad severa específica? Reflexionar sobre estos perfiles, el trabajo docente y la realidad de las aulas es el propósito que aquí se persigue; para alcanzarlo se intentará analizar diferentes situaciones vivenciadas durante la práctica de formación docente. Se tomarán los aportes del estudio Aristas, 2017; los lineamientos del Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008; el Documento Base de Análisis Curricular (2016); y los aportes teóricos de Reyna Reyes (2005), Coll, Marechesi y Palacios (2014), Paulo Freire (2004), David Ausubel (1995), Juan Ignacio Pozo (1997), Ricardo Baquero (1996), Juan Delval (2001), Sofía Vernon (2004), Emilia Ferreiro (1998), Kaufman (2007) y Nemirovsky (1999), entre otros.

**Palabras claves: teorías del aprendizaje, proceso enseñanza-aprendizaje, lectoescritura, diseño curricular, estrategias y habilidades.**

## **Fundamentación**

El presente ensayo académico se enmarca dentro de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente de cuarto año, perteneciente a la carrera de Maestro en Educación Primaria, del Plan 2008. Al momento de seleccionar y pensar una temática para abordar consideré que debía ser actualizada y contextualizada a la realidad que viví en mis prácticas docentes.

Este año realicé las prácticas magisteriales en una Escuela A.PR.EN.DER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), en el grupo de Tercer grado. Aproximadamente, la mitad del grupo se encuentra en el proceso de adquisición de lectura y escritura: algunos niños están en nivel silábico, escriben palabras sueltas y algún enunciado con ayuda, tardan en copiar del

pizarrón y lo hacen con omisiones; respecto a las habilidades de lectura, realizan lectura inferencial, pero son pocos los alumnos que logran leer por sí mismos y en voz alta. ¿Qué es lo que puede estar ocurriendo que aún no adquieren las habilidades básicas de lectura y escritura cuando no existe una dificultad específica severa del aprendizaje?

En el presente ensayo me gustaría reflexionar, si desde el punto de vista de los perfiles de egreso establecidos en el Documento Base de Análisis Curricular (2016), los niños en primer ciclo tienen que desarrollar habilidades de lecto-escritura, ¿cómo en segundo ciclo y en tercer ciclo encontramos niños que no leen ni escriben sin tener una dificultad severa específica?

La razón de que aún no adquieran estas habilidades básicas, ¿es consecuencia de que los primeros años de escolarización fueron durante la pandemia por “COVID-19”, o es un problema que ya sucedía anteriormente?, ¿cómo se establece el perfil de egreso de estos niños?, ¿contempla las demandas y necesidades actuales de aprendizaje? Pensando en los perfiles de logro, ¿cuándo se establece que tiene que aprender “esto” para poder pasar a cuarto grado?

## **Introducción**

Este ensayo tiene como objetivo fundamental promover la reflexión sobre cómo, desde nuestro rol docente, apoyar/ayudar a los niños en sus procesos de adquisición de lectura y escritura teniendo en cuenta los cambios que se han producido en el mundo luego de la pandemia por “COVID19”.

En este trabajo se reflexiona desde un enfoque constructivista, que centra el aprendizaje en el niño y donde este es constructor de su propio conocimiento en relación con otros.

El Constructivismo es una teoría contemporánea, que es representada por diversos autores tales como Jean Piaget (1986-1980), David P. Ausubel (1976-2002), Lev Vigostky (1986-1934), Juan Delval (2001), Paulo Freire (1921-1999), entre otros, quienes, en términos generales, denotan que el aprendizaje se realiza mediante la relación de diversos aspectos registrados en la memoria, independientemente que haya ocurrido en tiempos y espacios distintos, pueden hacerse converger para producir un nuevo conocimiento producto de la razón, y de la lógica. Posicionada desde este paradigma y contemplando las teorías cognitivas del aprendizaje significativo, entiendo que, la afectividad y las

experiencias previas de los niños influyen en el proceso de apropiación del sistema de escritura, así como también influye la acción y la planificación docente.

Es entendido por varios autores que, en el proceso de formación escolar, existen una serie de habilidades fundamentales que los niños deben desarrollar a lo largo del ciclo escolar, una de ellas son las competencias de lectura y escritura. Estas habilidades son fundamentales pues posibilitan al niño acercarse a la información del mundo, a su comprensión y aprendizaje.

Para el análisis del proceso de apropiación del lenguaje escrito durante los primeros años de escolarización, y para conocer qué intervenciones docentes son las adecuadas para favorecer este proceso, se recurrirá a los aportes de Emilia Ferreiro (1998), Myriam Nemirovsky (1999), Sofía A. Vernon (2004) y Ana María Kaufman (2007).

Ante el problema de la enseñanza de la lectura en Educación Primaria, Barboza, P., Francis, D. y Peña, F. (2014), en su investigación, demuestran que los docentes no se detienen en el proceso de la enseñanza de la lectura que conduce al fortalecimiento de la conciencia social, para la transformación efectiva de la sociedad, pero ¿qué sucede con los niños que aún no logran adquirir estas competencias/habilidades de lectura y escritura?, ¿se están agotando todas las estrategias de lectura y escritura para acompañar los procesos de los alumnos?

Para comprender qué tipos de hábitos de lectura se fomentan en la escuela primaria, se toman los aportes de Silvana Salazar y Dante Ponce (1999), quienes tras una investigación sobre los mismos, concluyen que, si bien la escuela introduce al niño al libro y la lectura, el currículo escolar no incorpora la lectura como una práctica habitual para el disfrute, sino para cumplir con su objetivo de enseñar a leer para cubrir una necesidad.

Se realizaron observaciones en la plataforma GURÍ (Gestión Unificada de Registros de Información) con el fin de conocer las trayectorias escolares de los niños de la escuela en estos últimos años, con especial énfasis desde el año 2020 hasta la fecha. Se consideraron los portafolios de escritura de los niños. Los datos obtenidos se analizaron desde una mirada reflexiva, para poder concluir aspectos que aporten, a este ensayo, una mirada actual de las escuelas A.PR.EN.DER., y, personalmente, enriquezcan mi desarrollo profesional y personal.

## Marco teórico

### El niño como sujeto de derecho

Nuestro marco normativo establece que la educación es un derecho humano fundamental, derecho de todos y para todos los habitantes de la República, basado en los principios de universalidad, gratuidad, laicidad, equidad e igualdad de oportunidades.

La educación como subsistema social de aprendizaje de normas y valores sociales, adquiere un importante rol como primera institución formal, en donde, por primera vez, se le exige al niño una cierta productividad, un logro en cuanto a el aprendizaje y los resultados académicos. El ingreso al sistema escolar confronta a los niños con las exigencias y expectativas del entorno social, familiar e individual.

Cada proceso de aprendizaje implica una compleja combinación de factores que incluyen elementos biológicos, neurofisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales. Para tener un desempeño escolar adecuado y saludable, no basta con el desarrollo intelectual necesario para adquirir conocimientos, también es esencial que el niño experimente un crecimiento emocional y social que le permita acceder al conocimiento con placer, disfrutar del aprendizaje, reflexionar sobre lo que ha aprendido, cuestionarlo, expresar sus ideas y sentimientos, y establecer relaciones con sus compañeros y maestros.

El Estado debe garantizar que todos los niños accedan equitativamente a una educación de calidad, “a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes” (artículo 18, Ley N.º 18.347), a través de políticas educativas que garanticen el pleno desarrollo de competencias para la vida.

Se entiende por educación de calidad, aquella educación que no solo se centra en asegurar el ingreso y permanencia de los niños en la escuela, sino que incluye una “combinación de condiciones para la enseñanza-aprendizaje y logros académicos de los alumnos” (UNESCO, 2013, p. 99).

En su ensayo, *El derecho a educar y el derecho a la educación*, Reina Reyes (1967) maestra y pedagoga uruguaya nos dice:

Educación es entender que el niño de una situación de dependencia del adulto ha de pasar a la conquista de su autonomía. Recuerda las palabras de Piaget [...] “El derecho a la educación no es solo el derecho de frecuentar escuelas,

sino que es también el derecho a una educación que procure el pleno desarrollo de la personalidad, el derecho a encontrar en la escuela todo lo que es necesario para la construcción de una razón activa y de una conciencia moral viva.” (pp. 8-9)

Al analizar la obra de Reyes se puede percibir su enfoque pedagógico y filosófico, que promueve la educación como un derecho fundamental para el crecimiento humano y la construcción de una sociedad democrática y justa. Reconoce al niño como sujeto de derecho de la educación y defiende el derecho de gratuidad y obligatoriedad, destacando la importancia de brindar una educación de calidad, en donde cada individuo tenga la oportunidad de acceder a una educación que fomente la reflexión, la autonomía y la interacción democrática, contribuyendo así, a la consolidación de una sociedad más equitativa y respetuosa de los derechos humanos fundamentales.

Para complementar los aportes de Reyes (1967), y posicionada desde la teoría constructivista, el ensayo estará atravesado por la Pedagogía Crítica del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1999). Su enfoque pedagógico tiene como objetivo empoderar a las personas a través de la concientización, la participación activa y la transformación social. Critica a la “*educación bancaria*” por perpetuar la opresión y la desigualdad al no permitir que los estudiantes se involucren activamente en la creación de conocimiento. En contraste, propone la “educación liberadora” como un enfoque alternativo.

### **Los criterios de logro**

Por resolución del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en el Documento Base de Análisis Curricular (DBAC), año 2016, se especifican los criterios de logros de aprendizajes para los alumnos que cursan Tercer y Sexto grado de escuela en nuestro país. Entendiéndose como criterio de logro “una forma de expresar los requerimientos básicos de aprendizaje que plantea un diseño curricular” (p. 9).

Los criterios de logro incluyen descripciones detalladas de habilidades, conocimientos o competencias, “requerimientos básicos de aprendizajes a través de la jerarquización de aquellos contenidos por áreas en 3ro.y 6to. grado que permitan dar cuenta de las trayectorias formativas de avance conceptual que debería recorrer todo alumno” (p. 9)



Para asegurar la continuidad, aplicación y profundidad de los saberes a circular en las aulas, en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008), las trayectorias formativas aparecen organizadas a partir de contenidos curriculares a enseñar (abarcando el período escolar que va desde los 3 años hasta Sexto grado) de forma secuenciada y progresiva, estructurados e interconectados en forma de redes conceptuales para garantizar la construcción paulatina de conocimiento.

En el DBAC (2016) se detallan los estándares o indicadores que se establecen para evaluar y medir el desempeño o el éxito de un estudiante en relación con un objetivo o una meta de aprendizaje describiendo, de manera explícita, lo que se espera que los estudiantes logren al completar un ciclo escolar. En este documento se delimitan los objetivos generales para cada área del conocimiento (que están vinculados al PEIP, 2008) y los ejes conceptuales estructuradores de las áreas (que van desde los macro a los micro conceptos) con el fin de marcar “el punto de partida para la construcción de sentido y significado de los contenidos, trayectorias formativas y expectativas de logro” (p. 9).

Es fundamental que se logre un acuerdo unánime a nivel nacional en cuanto a las directrices de logro, con el fin de proporcionar una guía coherente para todos los involucrados en la educación en relación a los estándares esenciales de aprendizaje que deben ser garantizados para todos los niños en Uruguay. En el DBAC (2016) se expone que:

La construcción de perfiles de egreso en 3ro y 6to en las diferentes áreas de conocimiento busca no sólo asegurar la igualdad de oportunidades o justicia curricular de todos ante el conocimiento, sino también abordar políticas de inclusión (a nivel sistema, instituciones y aulas) que respondan a las trayectorias diversas y singulares de cada aprendiente, derribando así las barreras que generan la exclusión educativa, social y cultural. (p. 11)

Para implementar un currículo inclusivo y flexible que atienda la diversidad se propone que los docentes debemos planificar de acuerdo a los lineamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Las prácticas pedagógicas inclusivas son oportunidades para mejorar la calidad de la educación, y es responsabilidad del docente que todo alumno esté siempre atendido durante la jornada escolar, con estrategias pertinentes a sus características particulares.

Basarse en el DUA garantiza que todos los estudiantes pueden participar en los procesos de aprendizaje y de enseñanza y que reciben una educación adecuada a sus capacidades. Nuestros planteamientos didácticos deben dar cuenta de la diversidad de los estudiantes, promover contextos y estrategias complejas y flexibles en las que tenga cabida la diferencia en el proceso de aprendizaje y proporcione recursos para aprender desde la diversidad.

### **Evaluación-criterios**

Es preciso concebir al hombre como un ser histórico que actúa sobre la realidad social y la modifica por medio de la técnica. Vivimos en un mundo cada vez más globalizado, digitalizado, en donde la información circula a ritmos acelerados y modifica los conocimientos, y los niños no son ajenos a estos procesos de cambio. Los logros educativos a evaluar deben focalizarse en las habilidades y competencias necesarias para que los niños del siglo XXI puedan desempeñar un rol activo y participativo dentro de la sociedad, ya que de la forma en que se los eduque hoy determinará su futuro social.

El informe de Aristas 2017 es un informe de resultados de Tercero y Sexto de Educación Primaria, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd); es el que recoge los datos de la primera aplicación de la Evaluación Nacional de Logros Educativos. En el INEEEd (2018), “los logros educativos son evaluados desde una perspectiva multidimensional” (p. 3), tomando en cuenta dimensiones relacionadas al aprendizaje escolar. Evalúa por medio de las pruebas de lectura y matemática, “habilidades socioemocionales, sus opiniones y actitudes acerca de la convivencia, las características de los espacios para la participación en las escuelas, el entorno escolar y las oportunidades de aprendizaje que acontecen en las aulas” (p. 3).

Para realizar este informe sirvieron de insumo los contenidos curriculares propuestos en el PEIP (2018) y en el DBAC (2016) para evaluar aquello que el sistema tiene como objetivo enseñar. No obstante, las evaluaciones están dirigidas hacia el currículo, pero no están en consonancia con él debido a que la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) aún no ha finalizado el proceso de definición de los resultados educativos esperados al final de la etapa. Aún falta contar con descripciones detalladas y medibles de lo que se espera que los estudiantes sean capaces de lograr y cuál es el nivel mínimo deseado.

En este sentido, el INEEd considera que la labor de definir perfiles de egreso que está llevando a cabo la ANEP (una elección de política educativa adecuada) podría beneficiarse al incluir la determinación de las trayectorias de aprendizaje. Esto ayudaría a poner en primer plano, en la planificación curricular, el derecho de todos los estudiantes a acceder a una educación de alta calidad.

### **Área del conocimiento de Lenguas**

La alfabetización es un proceso continuo de aprendizaje y conocimiento de la lectura, la escritura y el uso de los números a lo largo de la vida, y forma parte de un conjunto más amplio de competencias que incluyen las competencias digitales, la alfabetización mediática, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, así como las competencias específicas para el trabajo. (UNESCO2023)

Desde el programa escolar se promueve que las escuelas redefinan sus fines en cuanto a la alfabetización crítica de las nuevas generaciones, “la alfabetización debería capacitar a las personas para interpretar críticamente sus mundos personales y sociales” (PEIP, 2008, p. 24). La escuela como agente de la planificación lingüística, es la encargada de alfabetizar y enseñar lenguas, con toda la responsabilidad social que ello implica.

La alfabetización en el entorno escolar implica desarrollar un enfoque didáctico que se basa en la práctica, se centra en las actividades de hablar, leer y escribir, y se contextualiza en situaciones sociales auténticas. Esto se hace con el objetivo de incluir, ya sea de manera simultánea o posterior, la reflexión sobre lo que se está comunicando al hablar, leer, escribir o escuchar.

Para ser parte del entramado social, es necesario que los niños desarrollen competencias comunicativas, ya que las prácticas del lenguaje son prácticas culturales. Con la digitalización, los textos adoptan diferentes formas y significados y las competencias en lectoescritura se fueron acompañando con el aprendizaje mediante las tecnologías digitales.

Los objetivos generales que plantea el currículo en el área del conocimiento de lengua son:

El desarrollo de la capacidad discursiva para comprender y producir textos orales y escritos en distintos contextos y situaciones comunicativas, para facilitar su inserción social. Reflexionar sobre la importancia del lenguaje (la lengua oral y la lengua escrita) para un desarrollo autónomo, comprometido

con las estructuras intelectuales, afectivas y éticas del sujeto. Promover el desarrollo de la lengua oral propiciando situaciones que permitan desarrollar su acervo lingüístico en lengua oral y escrita. Favorecer la apropiación de la lengua escrita para adquirir conocimiento y comunicarse. Sensibilizar en el texto literario, promoviendo la educación estética, como forma de liberar el pensamiento. Generar el conocimiento progresivo de estructuras gramaticales para entender la complejidad de la lengua y para facilitar la adquisición de nuevas variedades (entre ellas el registro escrito). Ampliar el vocabulario de uso y enseñar nuevas estructuras sintácticas para comunicarse con adecuación a diferentes contextos. (DBAC, 2016, p. 15)

### **De acuerdo a los perfiles de egreso ¿qué tienen que ser capaces de hacer los alumnos al culminar el Tercer grado escolar en el campo de lectura y escritura?**

En nuestro país la enseñanza ha estado guiada por currículos en los que predominan los contenidos o temas a enseñar. En el Documento Base aparecen enumerados los perfiles de egreso por área y campos del conocimiento de Tercer Grado.

En lo que refiere al aspecto pragmático de la escritura, los niños deben ser capaces de poder producir un texto coherente acorde a la intención, con vocabulario adecuado al tema y al destinatario; incorporar elementos de cohesión y respetar la concordancia verbal y nominal. Respecto al sistema de escritura, tienen que producir textos usando el código alfabético y lograr conciencia ortográfica; segmentar palabras; utilizar el punto y aparte; escribir sin omisiones; hacer un adecuado uso de las mayúsculas.

Respecto a la lectura literal, los niños deben poder reconocer los elementos básicos de la situación de enunciación; identificar el tópico del texto e información específica en él; comprender la información presente en cuadros sinópticos, mapas, planos e imágenes; lograr la fluidez lectora. Respecto a lo implícito local, realizar lectura inferencial en párrafos, enunciados o frases, pudiendo reconocer el tema y la situación; y de lo implícito global, realizar lectura inferencial del mensaje global del texto reconociendo la intencionalidad narrativa, argumentativa y explicativa, así como también reconocer el tema y el mensaje implícito del autor. Con respecto al mensaje crítico-intertextual, deben poder establecer comparaciones entre dos

textos, buscar información a partir de palabras claves, mapas y planos (en formato papel y digital).

El texto, que es lo que hay que enseñar en Primaria, responde a intencionalidades y usos. Los mismos se trabajarán desde los géneros discursivos y sus distintas intenciones: textos para narrar, textos para explicar y textos para persuadir.

Como sujetos sociales, inmersos en una cultura letrada, se hace necesario la apropiación de las prácticas de lectura y escritura, como procesos, que se construyen con otros, y que son indispensables para una comunicación exitosa. De este modo, leer y escribir se constituyen en prácticas sociales y culturales; es por ello, que, escribir se considera una actividad comunicativa dependiente del contexto, en donde, necesariamente, se relacionan un locutor/escritor y unos destinatarios que se involucran en el proceso de comunicación a través de la actividad de producción textual.

Los resultados del informe de Aristas (2017) ofrecen nueva información sobre la evaluación estandarizada que ayuda a comprender las diferencias en los niveles de logros de aprendizaje, que contempla las habilidades socioemocionales de los alumnos, la convivencia y la participación en las escuelas, así como sobre las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen en las aulas.

Según informes (ANEP, 2013, 2015, 2016b; INEE, 2018c; OCDE, 2016; UNESCO/LLECE, 2015) “desde hace décadas que no todos los alumnos alcanzan los mismos logros y que estos se relacionan en gran medida con el contexto sociocultural del centro al cual asisten, por lo que el sistema educativo uruguayo es inequitativo (Aristas, 2017, p4).

Freire (1998) sostiene que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47). La Educación implica apropiación y producción de conocimiento, por tanto, Educación, Arte, Ciencia y Tecnología son componentes centrales de la cultura contemporánea. Las relaciones entre ellos nos permiten pensar qué es enseñar y qué implica aprender; las situaciones de enseñar son situaciones intencionales.

Ante lo expuesto, es preciso entonces convencerse de que los contenidos por sí son secundarios. Si bien el currículo es el principal instrumento de los sistemas educativos para medir y traducir a contenidos, competencias y habilidades específicas, lo que la sociedad necesita, en términos de capital humano, es formar

individuos capaces que, frente a situaciones nuevas, sean capaces de modificar los conocimientos necesarios según la situación y actuar no solo con habilidad, con competencia, sino, además, según valores éticos incorporados.

## **Las teorías del aprendizaje**

### **El constructivismo y la educación**

Posicionada desde el paradigma constructivista y siguiendo la línea de pensamiento de Jean Piaget (1896-1980), David P. Ausubel (1976-2002), Lev Vigotsky (1886-1934), Juan Delval (1941) y Paulo Freire (1921-1997), todo el conocimiento nuevo que el sujeto adquiere es producto de un proceso constructivo que se apoya en los conocimientos previos que el niño posee.

La teoría constructivista propugna que en todos los casos hay una actividad del sujeto, que adquiere los nuevos conocimientos apoyándose en sus conocimientos anteriores. Pero eso no quiere decir que pueda sacar el máximo partido de lo que se le enseña y que logre asimilarlo completamente. Caben muy diversos grados de asimilación de un conocimiento, pero todos suponen alguna actividad constructiva. (Delval, 2001. p. 356)

La incorporación de nuevos esquemas o la reestructuración de lo que los niños poseen, supone una respuesta a los estímulos del medio desde su propio y particular punto de partida, de los conocimientos previos, de los intereses y propósitos personales, de las habilidades y estrategias que el niño ya tiene incorporado y que tienen relación con el saber adquirido. Para que la situación de aprendizaje sea óptima y que cada alumno pueda realizar su particular proceso de adquisición, la enseñanza debe operar como facilitadora del proceso cognitivo de los niños. Los docentes deben incluir en sus planificaciones diarias propuestas didácticas con recursos específicos que estimulen y orienten los procesos de formación para que el alumno aprenda a aprender.

### **Teoría del desarrollo cognitivo**

Jean Piaget (1896-1980) elabora una teoría del crecimiento psicológico que se presenta, según Coll, Marechesi y Palacios (2014), como una serie de etapas o estadios que abarcan “desde la inmadurez inicial del recién nacido al final de la adolescencia” (p. 44). Estos estadios son: el sensoriomotor, el preoperatorio, el de

las operaciones concretas y el de las operaciones formales. Su obra se enfoca en el desarrollo intelectual y su objetivo principal es describir y explicar cómo se desarrolla la inteligencia, ya que considera que la inteligencia desempeña un papel fundamental en los procesos mentales y que existe una conexión completa entre los procesos superiores y la estructura biológica (p. 44 ).

Según la traducción de Amarani Rodríguez (2015), sobre la teoría del desarrollo cognitivo piagetiano, para establecer la continuidad entre el desarrollo biológico y psicológico, Piaget plantea que el individuo viene al mundo con una serie de estructuras biológicas que condicionan su relación con el entorno y que son propias de cada especie. Toda conducta es un proceso adaptativo que establece una interacción entre el organismo y el medio. “Afirma que el desarrollo cognitivo está en el centro del organismo humano, y el lenguaje es contingente en el conocimiento y la comprensión adquirida a través del desarrollo cognitivo” (p. 1).

Según Rodríguez, Piaget plantea que el niño construye su inteligencia interactuando con el ambiente. Distingue la inteligencia operativa de la figurativa: la operativa refiere a todas las acciones que hace el sujeto para transformar los objetos o personas de interés, y, la figurativa a la representación mental que hace de los mismos. “Piaget creía que este proceso de entendimiento y cambio involucra dos funciones básicas: la asimilación y la acomodación” (p. 2).

El constructivismo puede ayudarnos a entender qué es lo que sucede en la mente del sujeto cuando éste forma nuevos conocimientos cuando aprende. Según Piaget, el crecimiento se produce a través de la actividad constructiva del individuo, lo que implica que no es un proceso meramente influenciado por factores biológicos y ambientales. Inicialmente, se basa en las características heredadas que actúan como facilitadoras. A través de su propia actividad, el individuo selecciona elementos del entorno, asimila lo que puede y luego los incorpora y modifica, resultando en la formación de estructuras más complejas que representan un avance con respecto a las anteriores. Estas estructuras o esquemas son unidades en continua modificación, no permanecen aislados, sino que están conectados con otros esquemas de acciones. De esta manera, el sujeto va construyendo una representación de la realidad y va actuando sobre ella. La fuente de conocimiento está siempre en la actividad del sujeto, que nunca es pasivo, sino que busca en el medio los elementos para modificar su psique.

## **Teoría del Aprendizaje significativo**

Uno de los representantes de la teoría cognitiva del aprendizaje significativo, es David Ausubel (1995). En su libro *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo*, plantea que esta teoría está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo, y se enmarca en una situación de interiorización o asimilación a través de la instrucción. “El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, estos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo” (p. 48).

Esta teoría cognitiva desarrolla una teoría sobre “los procesos de aprendizaje-enseñanza de los conceptos científicos a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana” (Pozo, 1997, p. 31). Ausubel desarrolla una teoría sobre la interiorización o asimilación a través de la instrucción de los conceptos verdaderos que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por el niño en su entorno.

Ausubel, pone énfasis en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen en la interacción entre las estructuras ya existentes presentes en el sujeto y la nueva información. “Para que esa reestructuración se produzca se precisa de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y explícito la información que debe desequilibrar las estructuras existentes” (p. 32).

La diferencia entre aprendizaje y enseñanza es el punto de partida de la teoría de Ausubel. La situación de aprendizaje se puede analizar desde dos dimensiones, la primera, por el tipo de aprendizaje que realiza el alumno, o sea, por los procesos por los cuales codifica, transforma y retiene la información, realizando un pasaje desde el aprendizaje memorístico y repetitivo al aprendizaje significativo; la segunda, la estrategia didáctica para fomentar ese aprendizaje, o sea, la enseñanza puramente receptiva, en donde el docente expone de modo explícito lo que el alumno debe aprender, permitiendo así la concepción de un aprendizaje y enseñanza continuos que posibiliten en el niño la interacción entre la asociación y reestructuración de su aprendizaje.

Ausubel en sus estudios muestra cómo a pesar de que el aprendizaje y la enseñanza interactúan, son independientes, ya que “ciertas formas de enseñanza



no conducen por la fuerza a un tipo determinado de aprendizaje” (p. 32). El aprendizaje significativo implica poder relacionar de un modo no arbitrario y sustancial lo que el alumno ya sabe con los nuevos aprendizajes, o sea, cuando puede incorporarlo a las estructuras de conocimiento que el sujeto ya posee.

Necesariamente, este tipo de aprendizaje implica una asociación por los conocimientos previos del sujeto, y, que a su vez, éste disponga de los requisitos cognitivos necesarios para asimilar nuevos significados, nuevos contenidos. El continuo aprendizaje, depende del tipo de motivación que se promueva y de la actitud del sujeto frente al aprendizaje.

El aprendizaje significativo, según Novak (1997) es más eficaz debido a tres ventajas para la comprensión o asimilación sobre la repetición: 1) producir una retención más duradera de la información; 2) facilitar nuevos aprendizajes relacionados; y 3) producir cambios profundos en unos indicativos que trascienden más allá de los detalles concretos (p. 34).

### **¿Cómo se produce el aprendizaje significativo?**

Ausubel sostiene que “es necesario que el material que debe aprenderse como el sujeto que debe aprenderlo cumplan ciertas condiciones” (p. 34). La primera, es que el material no debe ser arbitrario sino significativo en sí mismo, con significado lógico, organizado en una estructura relacionada entre sí, de modo no arbitrario, que esté adaptada al sujeto. La segunda, el sujeto que aprende tiene que tener predisposición al aprendizaje, “la persona debe tener algún motivo para esforzarse” (p. 34), tiene que hacer un esfuerzo y tiene que tener motivos para reforzarse. El aprendizaje significativo se da entre el material o la nueva información y la estructura cognitiva preexistente, pero para que se dé el aprendizaje significativo, el sujeto debe esforzarse para relacionar el material.

“El aprendizaje significativo es la vía por la que las personas asimilan la cultura que los rodea” (Ausubel, 1973). Esta idea se vincula con lo planteado por Vigotsky en su teoría sociocultural, en donde plantea que el aprendizaje y la adquisición de conocimientos resulta de la interacción social, y, con el concepto piagetiano de acomodación, “la nueva información y su relación con las ideas activadas en la mente de la persona que aprende” (Pozo, 1997, p. 35).

## La teoría sociocultural

Lev Vigotsky (1896- 1934), sostenía que los niños desarrollan paulatinamente su aprendizaje mediante la interacción social. Adquieren nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida rutinario y familiar. Plantea la teoría sociocultural o también conocida como la teoría del aprendizaje, en donde el aprendizaje y la adquisición de conocimiento resultan de la interacción social. En esta interacción participa la escuela, como fuente de crecimiento del ser humano, en donde se introducen contenidos contextualizados, con sentido y orientados.

La teoría sociocultural intenta discernir la estrecha relación existente entre el lenguaje y la mente. Vigotsky señala la importancia de las relaciones entre el individuo, la sociedad y la cultura bajo la que éste es criado. Acentuó la importancia de las relaciones sociales en el avance del intelecto desarrollando el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. Asimismo, plantea que el lenguaje es clave en el desarrollo humano porque este se produce mediante procesos de intercambio y transición del conocimiento en un medio comunicativo y social.

Vigotsky concibe el desarrollo personal como una construcción cultural que se realiza a través de la interacción con otras personas de una determinada cultura mediante la realización de actividades sociales compartidas. Para él, toda función intelectual debe explicarse a partir de su relación esencial con las condiciones históricas y culturales. Como parte de los procesos de interacción, es que el niño va adquiriendo progresivamente un control voluntario y autónomo de las funciones psicológicas. Propone que el aprendizaje es aquel que se origina a partir de la educación asistida por alguien más capaz que puede llevarlo al desarrollo.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) fue introducido en el año 1931 por Vigotsky. Baquero (1996) cita a Vigotsky (Vigotsky, 1988, p. 133) y define la ZDP como:

la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 137)

El concepto de ZDP refiere al nivel de desarrollo al que el alumno es capaz de hacer por sí solo y al nivel de desarrollo que es capaz a partir del acompañamiento de un adulto o de un compañero de clase más avanzado. El

desarrollo próximo genera la interacción entre las personas que ya dominan el conocimiento o la habilidad y aquella que está en proceso de adquisición. El aprendizaje para Vigotsky, “despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con otro semejante” (p.138).

Para Vigotsky algunas de las herramientas de adaptación intelectual se dividen en procesos psicológicos elementales básicos y procesos psicológicos superiores. Los procesos psicológicos elementales básicos, son las habilidades básicas del desarrollo intelectual con las que todos nacemos (son comunes a los hombres y a otros animales), algunas de ellas son, la atención, la sensación, la percepción y la memoria.

Por atención, se entiende que son aquellos procesos cognitivos que nos permiten orientarnos hacia aquellos estímulos que son relevantes, ignorando los que no lo son. La sensación es la respuesta de los órganos de los sentidos ante un estímulo. La percepción implica la interpretación de las sensaciones que recibimos a través de los órganos sensoriales. Estas señales son organizadas e interpretadas y analizadas, no sólo en base a lo que sucede actualmente, sino también en base a nuestras experiencias previas. La memoria es la función del cerebro que permite al organismo codificar, almacenar y recuperar información del pasado.

Eventualmente a través de la interacción con el entorno cultural, los procesos psicológicos elementales se desarrollan convirtiéndose en procesos mentales y estrategias más sofisticadas, las cuales se conocen como procesos psicológicos superiores. Los procesos superiores elementales se caracterizan por ser efectivamente humanos y se desarrollan en los niños a partir de la incorporación de la cultura; estos procesos se subdividen en rudimentarios y avanzados. Los rudimentarios, se desarrollan tan solo por el hecho de participar en una cultura; y los avanzados requieren de la instrucción, generalmente de un marco institucional particular, por ejemplo, la escuela. La lengua escrita y los conceptos científicos son ejemplos de procesos psicológicos superiores avanzados.

La incorporación progresiva de instrumentos culturales y la regulación del propio comportamiento que permiten el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se dan a través de los que Vigotsky denomina *Ley de doble formación*. Y hace referencia a que, en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual. Esto quiere decir que los

procesos psicológicos superiores no se dan en la persona, sino que aparecen externamente como modelos sociales o culturales. Luego a través de la internalización, se vuelven a presentar en la mente del niño sin necesitar de un modelo.

Para que el niño pueda alcanzar nuevos niveles en el desarrollo, es necesario, según Vigotsky, un tipo de apoyo especial al que él va a llamar *andamiaje*. Se entiende por *andamiaje*: a la interacción entre un sujeto experto en un dominio y otro menos experto para que este último se apropie del conocimiento. Según Vigotsky, “el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea reconocidamente compleja” (p. 148), aunque requiera de mayor apoyo.

Gracias a la interacción del *andamiaje* un sujeto menos experto se apropia gradualmente del saber, de manera colaborativa. Teniendo al inicio el sujeto experto el control, pero delegando, gradualmente, sobre el novato. Este *andamiaje* tiene tres características: por un lado, debe ser “*ajustable*”, o sea adaptarse al “nivel de competencia del sujeto menos experto y de los procesos que se produzcan”, por otro lado, debe ser “*temporal*”, es decir, que no puede reutilizarse ni transformarse en crónico, porque ello obstaculizan la autonomía esperada del alumno. Y, por último, el *andamiaje* debe ser “*audible*” y “*visible*”, o sea que el sujeto aprendiente debe ser consciente de que es *asistido* o *auxiliado* en la ejecución de la tarea (pp. 148-149).

### **El método de Paulo Freire**

En Pedagogía del oprimido, Freire (2005) plantea su método de alfabetización para adultos: “los alfabetizandos parten de algunas pocas palabras, que les sirven para generar su universo vocabular. Pero antes, cobran conciencia del poder creador de esas palabras, pues son ellas quienes gestan su mundo” (p. 15).

El método se basa en la creación de “palabras o temas generadores”, relevantes y significativos para la vida cotidiana de los estudiantes. En Pedagogía de la autonomía (2005) señala que “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (p. 15) y propone la utilización de “temas generadores” como punto de partida para el aprendizaje. Los temas se seleccionan en función de la experiencia y la realidad de los educandos, lo que los hace más relevantes y significativos para

ellos. Respetar sus saberes implica reconocer y valorar los conocimientos, experiencias y culturas previas que traen consigo al proceso educativo. Al abordar temas que son relevantes para los estudiantes, se fomenta un mayor compromiso y motivación en el proceso educativo. Propone que cuando los docentes respetan los saberes de los estudiantes, están dispuestos a escuchar sus perspectivas, valorar sus contribuciones y utilizar sus experiencias como punto de partida para el aprendizaje, se produce un diálogo entre el maestro y el estudiante que les permite aprender el uno del otro en una relación horizontal.

Para Freire, partir de los conocimientos previos y reflexionar sobre las realidades vividas contribuye al desarrollo de una conciencia social crítica y a un aprendizaje significativo necesarios para la lucha y el cambio social. Los “temas generadores” se utilizan como base para el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes asociar letras y sonidos con sus propias experiencias. A través de este proceso, los estudiantes no solo adquieren habilidades de lectura y escritura, sino que también participan en un diálogo crítico y reflexivo sobre los problemas y desafíos que enfrentan. El docente es responsable de promover, mediante las prácticas educativas, una conciencia social y política empoderando a los estudiantes para que tomen conciencia de su realidad social y sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje logrando desarrollar un pensamiento crítico y convirtiéndose en agentes de cambio social.

Freire (2004) propone que las prácticas de lectura y escritura son prácticas para la liberación e implican procesos de concienciación. Leer no es solo descifrar la palabra escrita; los niños al leer un texto no tienen que memorizar la descripción de un objeto sino entender su significado para comprender el texto; realizar una “lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (p. 1). Lectura y escritura de la palabra son precedidas por lectura y escritura del mundo, donde leerlo será interpretarlo y escribirlo será transformarlo.

Freire (2005) ve la enseñanza de la escritura y de la lectura de la palabra desde una perspectiva democrática y reflexiva; sostiene que existe una dialéctica entre "la lectura del mundo" y la "lectura de la palabra". El docente siempre tendrá a quien enseñar, ya que por ser personas estamos “programados para aprender”, construimos a partir del aprendizaje nuevos saberes. Partir de las experiencias de vida previas que cada estudiante tiene va a permitir que el aprendizaje sea significativo (p. 26).

## **¿Qué se entiende por lectura y escritura?**

A continuación, se definirán ambos conceptos según las pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua, 2017 (Prolee, 2017). Este es un programa de ANEP que elabora materiales escritos y propuestas que promueven la inclusión de niños, jóvenes y adultos en la cultura escrita. Con el objetivo de atenuar las inequidades surgidas de desigualdades sociales y culturales, permitiendo mejorar los niveles de lectura y escritura de los estudiantes uruguayos y el acceso al conocimiento.

### **Definición de lectura:**

Concebimos la lectura como una construcción social y cultural que tiene lugar en un espacio intersubjetivo en el que los lectores manifiestan comportamientos, actitudes y trasfondos culturales respecto del acto de leer. Consideramos, además, que la lectura es una actividad inteligente que supone la interacción simultánea de las funciones psicológicas superiores, los diferentes niveles lingüísticos, el conocimiento del mundo, aspectos discursivos y metacognitivos.

Un lector es un agente activo que vincula el texto y la realidad que el texto representa a través de la elaboración de hipótesis e inferencias. Esta dinámica le permite reconocer en la lectura una organización discursiva, e integrar esa información al conocimiento que posee sobre el mundo. (Prolee, pp. 12-13)

### **Definición de escritura:**

En Prolee (2017) se define escritura como un producto histórico y cultural que varía según las diferentes culturas y épocas que se expresa por medio del código alfabético. Para que el individuo se apropie de la escritura es necesario que conozca el sistema de escritura, los procesos que se ponen en juego al escribir y los usos, significados y funciones que esta desarrolla. A través del proceso de escritura se establece una situación comunicativa en la que participan un interlocutor, un receptor y un mensaje. “En este proceso quedarán de manifiesto comportamientos, actitudes, propósitos, motivaciones y trasfondos culturales” (pp. 56, 57).

## ¿A qué nos referimos con procesos de lectura y escritura?

“Nadie se alfabetiza solo, sino a través de un complicado juego de interacciones sociales y de aprendizaje con respecto a lo escrito” (Teberosky, A. 1986).

Con este análisis se pretende conocer y valorar cómo es el proceso realizado por los niños en la adquisición del lenguaje escrito, y, que este saber, constituya una herramienta, que permita generar nuevas situaciones/estrategias didácticas a los docentes involucrados en este proceso. Para Camps (1997):

El uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativas representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues, la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, y también procesos afectivos inseparables los unos de los otros. (p.20)

Ausubel, plantea que "la gramática se compone principalmente del conjunto específico de reglas sintácticas aceptadas por la generalidad de los hablantes de un idioma que gobierna la inflexión de las palabras y la manera de combinarlas para formar oraciones" (Ausubel, 1995, p. 72). Este código se compone de palabras (preposiciones, conjunciones); palabras específicas (artículos, adjetivos demostrativos); e inflexiones para indicar el número, género, persona, caso, tiempo, modo y de reglas de la posición de las palabras que agregan significado de relaciones al discurso con texto.

Este autor plantea que, desde el punto de vista psicológico, las reglas sintácticas desempeñan "la función de *transacción*. Que consiste en relacionar entre sí y de modo confiable las ideas expresadas verbalmente, imágenes y conceptos. Todo esto con el propósito de generar y entender ideas nuevas" (p. 72).

Uno de los procesos mentales a los que se enfrentan los niños al momento de escribir y que les genera un problema es no sólo aprender a generar y comprender oraciones, sino cómo aprenden a identificar y ampliar con propiedad las diferentes categorías sintácticas. La teoría de la asimilación sostiene que la influencia genética sobre el aprendizaje del lenguaje se concentra principalmente en la capacidad con la que los niños adquieren conceptos y proposiciones, y que esta está ligada a las experiencias previas. Desde la asimilación se entiende que para que el niño comprenda una oración nueva y la relacione "significativamente con los

conceptos existentes y las proposiciones establecidas en su estructura cognoscitiva, incluyendo conceptos de estructura y función sintáctica adquiridos mediante la exposición repetida a múltiples ejemplos del lenguaje adulto” (pp. 72-73).

Ausubel afirma que para dominar el código sintáctico del propio lenguaje son necesarias prácticas prolongadas, prácticas de desciframiento del significado de oraciones; y que a medida que este ejercicio se va complejizando, el niño incorpora presentando “en realidad pocos problemas para aplicar tales conocimientos, ya sea para entender descifrar oraciones y para generarlas codificadas” (p. 73).

### **¿Qué tanto es un pedacito?**

Según Emilia Ferreiro (1998) “la escritura puede ser considerada como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras” (p. 13). En este sentido, la enseñanza de la escritura como código de signos implica adquirir una habilidad técnica. Por otro lado, si se concibe como un sistema de representación, su enseñanza se convierte en la apropiación de un nuevo concepto o en un aprendizaje conceptual.

La escritura como proceso histórico, implicó la construcción de un sistema de representación; es por ello, que, para la apropiación del sistema de representación del lenguaje, los niños necesitarán comprender las reglas de producción y su proceso de construcción, lo cual conlleva una dificultad casi idéntica a la compleja creación de este sistema.

Para la adquisición de este sistema de representación en el proceso alfabetizador, Pujato (2015), plantea que se involucran los conocimientos del sistema de la escritura y el entendimiento de para qué escribimos y cómo producir un texto escrito. Del mismo modo, es necesario considerar en la enseñanza y aprendizaje del sistema de escritura, para quién escribimos. Estos tres elementos identifican una situación comunicativa que justifica y exige el uso de reglas textuales para la organización del discurso, en este caso, escrito.

Ana María Kaufman (2012), señala que:

La inclusión de los niños en la cultura escrita implica un proceso en el que el niño se apropia del sistema de escritura, la lengua escrita y de las prácticas sociales de lectura y producción de textos. Para que este proceso se desarrolle con éxito necesita de la enseñanza y el aprendizaje de cada



componente mediante intervenciones didácticas específicas, abarcativas e integradoras a la vez. (p. 10)

Nuestro sistema de escritura se caracteriza por ser alfabético y de naturaleza fonográfica, ya que en él se utilizan grafemas o letras para representar categorías de sonidos, privilegiando la relación entre los fonemas y grafemas; sin embargo, en la pronunciación, la correspondencia de los sonidos que emitimos no se identifica con las grafías que lo representan, dado que en el español, sólo existe esta correspondencia entre lo oral y lo escrito en: a, e, o, l, f, t.; de igual modo, hay sonidos que se representan con más de una letra (v, b; c, s, z; g, j; y, i; ll), hay grafemas que no tienen una correspondencia sonora como es el caso de la h (muda), cómo hay letras que tienen una doble sonoridad (c, g). Esta característica de nuestro sistema implica una gran dificultad para los niños que están comenzando a adquirir el sistema de escritura.

Esta característica constitutiva de nuestro sistema implica una dificultad que debe atravesar el niño en su proceso de alfabetización, ya que, en el mismo no siempre se mantiene una relación entre el sonido y la letra. Según Nemirovsky (1999), alfabetizar consiste en contribuir al progreso de los sujetos en el dominio de la lectura y la escritura. Durante este proceso, del mismo modo, Ferreiro (1998), plantea que la disociación de la correspondencia gráfica y sonora complejiza y dificulta la comprensión y apropiación en el aprendizaje del sistema de escritura. En la misma línea, Vernon (2004), plantea cómo los niños realizan “el pasaje” de lo “que hablan a lo que escriben” y la dificultad que se presenta al momento de segmentar la palabra. Por ejemplo, para escribir puerta es necesario que el niño haya adquirido una conciencia fonológica que le permita accionar y reflexionar sobre la escritura y el lenguaje; en nuestro ejemplo, el niño debe reconocer los fonemas /p/, /u/, /e/, /r/, /t/, /a/ para escribir cada grafema de la palabra puerta: p, u, e, r, t, a.

En sus investigaciones sobre las escrituras infantiles, Ferreiro (1979), explica que los niños realizan escrituras que se pueden analizar desde “aspectos figurales” y “aspectos constructivos”. “Las primeras escrituras infantiles aparecen, desde el punto de vista figural, como líneas onduladas o quebradas (zig-zag), continuas o fragmentadas, o bien como una serie de elementos discretos repetidos (series de líneas verticales, o de bolitas)” (Ferreiro, 1998, p. 18). Para el análisis de las producciones escritas no basta con tener en cuenta sólo los aspectos figurales, sino

que se debe contemplar los aspectos constructivos los cuales tienen que ver con lo que quiso representar y cómo lo hizo el niño.

Ferreiro y Teberosky (1979), distinguen tres períodos que atraviesa el niño en sus escrituras desde un punto de vista de los aspectos constructivos, ellos son: la “distinción entre el modo de representación icónico y el no- icónico; la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo); la fonetización de la escritura (que se inicia en un período silábico y culmina en el período alfabético)” (Ferreiro, 1998, p. 18).

Del mismo modo, durante el procesamiento natural de la lengua escrita, Behares y Erramuspe (1997) plantean que, cuando el niño realiza un dibujo puro se encuentra en el período preverbal icónico, en él no pretende escribir, sólo dibujar; cuando introduce trazos a sus dibujos. construye grafismos, que representan escrituras. Paulatinamente, las producciones de los niños van evolucionando en sus trazos hasta el pasaje al período verbal transcriptor y por último al período textual escritural (ANEP-CEIP. Cuaderno para leer y escribir en Primero. Especificaciones para el docente. 2ª ed, 2018. pp:13-14).

Para analizar qué hipótesis tienen los niños antes de comenzar a escribir, y presentar los momentos evolutivos del aprendizaje del sistema de escritura, citare a Nemirovsky (1999), quien transcribe y toma como referencia los estudios realizados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979); estas etapas representan el progreso de los niños en la comprensión de cómo las letras y las palabras escritas se relacionan con los sonidos del lenguaje hablado. Es un proceso fundamental en el desarrollo de la lectura y escritura, y cada etapa refleja un mayor nivel de habilidad en la comprensión de la relación entre la forma escrita y el sonido del lenguaje.

En el comienzo del primer nivel de desarrollo en la adquisición de habilidades de escritura y representación gráfica, los niños buscan formas de distinguir entre dos modos fundamentales de expresión: el dibujo y la escritura. En este proceso, identifican rápidamente dos características clave de cualquier sistema de escritura. La primera característica es que las formas utilizadas en la escritura son "arbitrarias" en el sentido de que las letras no representan directamente la forma de los objetos que intentan describir. La segunda característica es que las formas escritas están organizadas de manera "lineal". Esto significa que las letras y palabras se colocan en una secuencia en una línea, a diferencia del dibujo, que puede ser más libre y no sigue necesariamente un orden específico (Nemirovsky, 1999, p. 2).

“Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras. Éste es uno de los principales logros del *segundo nivel* de desarrollo” (pp. 3-4). En el proceso de aprendizaje, a medida que los niños avanzan y adquieren un mayor control sobre las diferencias en la forma y cantidad de las letras y palabras, son capaces de distinguir y entender mejor las diferentes formas de escritura. Esto representa un logro clave en el segundo nivel de desarrollo. En este punto de la evolución, los niños no se centran principalmente en analizar el sonido específico de las palabras, sino que trabajan con la totalidad del signo lingüístico, que incluye tanto el significado como el sonido, considerándolos como una entidad única. Así, a medida que avanzan en su aprendizaje, los niños dejan de ver las palabras como meramente una serie de sonidos y comienzan a percibirlas como signos lingüísticos completos que combinan su forma (las letras) con su significado. Esto es un paso importante en su desarrollo cognitivo y habilidades de lectura y escritura.

“A partir del tercer nivel los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la hipótesis alfabética” (p. 5). El tercer nivel hace referencia al proceso de desarrollo de la relación entre el sonido y la escritura en los niños, que se da en tres etapas sucesivas, la primera, hipótesis silábica, los niños asocian las letras o grafías con los sonidos que representan las sílabas. La segunda, hipótesis silábico-alfabética, aquí los niños comienzan a combinar la hipótesis silábica con un reconocimiento de algunas letras que representan sonidos específicos. La tercera, hipótesis alfabética, en donde los niños desarrollan una comprensión completa de que las letras representan sonidos individuales, y utilizan el alfabeto de manera más eficiente.

Para complementar lo expuesto por Nemirovsky sobre las hipótesis que tienen los niños antes de comenzar a escribir, se toman los aportes de Sofía Vernon (2004). Vernon distingue cinco períodos en la evolución de la escritura: escrituras presilábicas, escrituras silábicas sin valor sonoro convencional (VSC), escrituras silábicas sin valor sonoro convencional, escrituras silábico-alfabéticas, y, escrituras alfabéticas. Estos períodos se corresponden, a grandes rasgos, con el segundo y tercer nivel que señala Nemirovsky.

En su investigación Vernon (2004) utiliza estas categorías para el análisis de las escrituras infantiles a partir de “las posibilidades que tienen los niños para

segmentar el habla, y cómo estas posibilidades se relacionan con el proceso de adquisición del principio alfabético de la lengua escrita” (pp. 19-20). En las escrituras presilábicas los niños no establecen aún la correspondencia entre letras y unidades de sonido, pero sí construyen hipótesis de que lo que escriben debe tener una cantidad mínima de letras, de que debe haber una variación interna en la composición, o sea los grafemas varían, y, de que entre una palabra y otra existe una diferenciación. En las escrituras silábicas VSC, los niños toman a la sílaba como referencia y comienzan a realizar correspondencias entre esta y la escritura, aunque la letra utilizada no corresponda a los grafemas de las sílabas. En el período de escritura silábica con valor sonoro convencional, los niños van dándose cuenta de que las letras tienen valores sonoros convencionales. En el siguiente período de escritura silábica alfabética los niños escriben todas las letras de una sílaba o al menos más de una letra por sílaba. Así, pueden escribir, MAIOSA por mariposa o PICO por perico. En el período alfabético las escrituras de los niños son construidas en base a una correspondencia entre fonema y grafema, sin embargo, en sus inicios les es difícil representar sílabas complejas, por ejemplo, en la escritura de palabras que tienen consonantes continuas o diptongos.

### **¿Cómo se aprende a leer y a escribir en la escuela?**

Para los lectores y escritores inexpertos que comienzan a insertarse en la cultura letrada, Ana Kaufman (2007) propone cuatro situaciones didácticas fundamentales para que los niños lean y escriban por sí mismos y para que lean y escriban a través del maestro.

“Cuando el maestro lee a los niños en voz alta, ellos no solo están escuchando: están participando activamente en la construcción del significado del texto que escuchan” (p. 28). Esta estrategia les permite jerarquizar contenidos, vincular lo leído con conocimientos previos y establecer relaciones entre las distintas partes del texto, realizar inferencias. La lectura en voz alta implica que quien lee pueda hacerlo de una manera que cautive a quien escucha. Los maestros debemos ser buenos intérpretes de los textos que compartimos para captar la atención de los niños.

Cuando los niños comienzan a leer por sí mismos, lo hacen a través de estrategias básicas de anticipación, en donde los elementos paratextuales son el disparador que permite conectar los conocimientos previos con los nuevos saberes.

Kaufman señala que “cuando los niños leen por sí mismos, no solo se vinculan con el lenguaje escrito, también empiezan a explorar el sistema de escritura” (p. 30). En estas primeras instancias es importante que el docente acerque textos que permitan al niño conectarse, por ejemplo, una rima o una estrofa de canción conocida por ellos, texto que les permitirá comenzar a leer autónomamente, (anticipar, inferir, coordinar información). Para que el niño avance en la autonomía lectora, se requiere que desarrolle la fluidez lectora.

Escribir a través del maestro, es otra situación didáctica que se plantea y consta de el dictado al maestro de un texto planificado por los niños, y “a partir de la lectura del docente, proceder a efectuar revisiones y redacciones” (p. 44). En esta situación didáctica quien está a cargo del sistema de escritura es el maestro, pero son los niños quienes toman las decisiones de lo que se escribe.

Escribir por sí mismos, es un proceso de construcción. El desarrollo de los procesos cognitivos requiere de habilidades a nivel fonológico, a nivel del desarrollo grafomotor y el sensoriomotor. Generalmente estos procesos se dan el primer año de escolarización.

### **La comprensión lectora y el rendimiento escolar**

Para pensar en una didáctica centrada en los intereses de los alumnos es imprescindible pensar en sus gustos y deseos. Siguiendo a John Dewey (1859 -1952) la cuestión de lo que se aprende se halla intrínsecamente ligada a la cuestión de cómo se aprende (concepto: aprender haciendo “learning by doing”).

Enseñanza y aprendizaje son aspectos de un proceso dialéctico que involucra al educador y el educando en tanto copartícipes. En este proceso, la adquisición de conocimientos resulta de una dinámica negociada. La enseñanza debe operar como facilitadora del proceso de aprendizaje, por tanto, tendrá que ser organizada, de modo que el alumno aprenda a aprender. Se trata de generar en el niño las actitudes que le permitan obtener y hacer uso de los conocimientos disponibles, así como procesarlos y reelaborarlos.

Para planificar la enseñanza es necesario saber cómo aprende el niño a leer y escribir. Leer no es descifrar un mensaje ni realizar su escritura, leer es comprender. Ello es posible dada la experiencia previa del lector y es lo que le permite anticipar el tipo de texto y producir su contenido. Las estrategias de lectura son: anticipación, predicción, inferencia, verificación. Anticiparse, consiste en activar

los conocimientos previos que se tienen acerca del tipo de mensaje en cuestión. Predecir el contenido de un texto es adelantarse a lo que dicen las palabras, formulando hipótesis en base a símbolos icónicos y otros indicadores gráficos, como ser pistas gramaticales, lógicas o culturales. Involucra la capacidad de suponer cómo será un texto, ¿cómo continuará o cómo finalizará? Realizar inferencias es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del sentido del resto; consiste en superar los vacíos que por diversas causas aparecen durante la construcción de la comprensión. La verificación es el control consciente o no que el lector ejerce sobre su proceso de comprensión desde la selección del texto hasta acabar su lectura.

De acuerdo a los datos de la investigación realizada por Francis Delhi Barboza P. y Francisca Josefina Peña G. (2014), ante el problema de la enseñanza de la lectura en Educación Primaria, llegaron a la conclusión de que:

Cada día se comprueba que las prácticas de lectura tienen mayor importancia en la vida actual y las nuevas generaciones deben ser preparadas, para enfrentar los retos que imponen las distintas formas de leer y para lo que es necesario aplicar estrategias didácticas que faciliten su comprensión, pero sobre todo la reflexión, el análisis y la crítica constructiva. (p. 140)

Sostienen que “es innegable la necesidad de favorecer prácticas de lectura académica, crítica, reflexiva que contribuya a favorecer el aprendizaje significativo” (p. 140). Estas prácticas son las que permiten el desarrollo de lectores críticos y autónomos. A través de su estudio, en base a las entrevistas realizadas a docentes, se comprobó que los niños durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita deberían descubrir la utilidad de la lectura, ya que a través de ella se accede a información que se transformará en conocimiento que constituye una entrada a la herencia cultural (p. 133).

“Cada día crece la preocupación porque la mayoría de los estudiantes rechazan la lectura, o no comprenden lo que leen y mucho menos pueden adoptar una actitud crítica frente a la misma” (p. 133). Señalan que adquirir las habilidades de lectura y escritura son competencias que el currículo escolar considera indispensables para construir un “pensamiento crítico, reflexivo, liberador y la valoración de la diversidad socio cultural, [...] pero el problema de su enseñanza continua” (p. 133).

Barboza y Peña proponen que las estrategias didácticas que el docente debe practicar con sus estudiantes, para comprender la lectura, deben traspasar las clases de lengua y utilizarse para abordar y comprender un texto en todas las asignaturas. Señalan que las estrategias pueden dividirse en dos grupos: las que usa el docente; y las que “el estudiante adquiere y utiliza para realizar la lectura y lograr la comprensión del texto” (p. 137). El lector irá variando las estrategias según el tipo de texto (informativo, argumentativo, descriptivo, narrativo, etc.) son éstas, las que le permitirán ejercer un control sobre su propia lectura y asegurarse de que tenga sentido.

### **Hábitos de lectura en la en la escuela primaria**

La investigación realizada por Salazar y Ponce (1999), sobre los *Hábitos de lectura*, estuvo orientada a caracterizar las condiciones y prácticas de lectura de niños que cursan sexto grado de educación primaria en Cajamarca. Los autores de este artículo definen qué “leer, en el sentido riguroso es "construir por sí mismo el sentido de un mensaje", que puede estar plasmado en un soporte físico o inmaterial. No sólo se leen libros, también imágenes, gestos, paisajes naturales y hechos sociales” (p. 3). Por medio de este estudio pretenden llegar a la causa de porque muchos niños y jóvenes están enemistados con los libros y la lectura.

Proponen que para una correcta ejecución de la lectura se deben dar cuatro procesos: el primero, el proceso perceptivo (extraer signos gráficos y reconocer palabras); el segundo, el proceso léxico (aporta significado a las palabras); el tercero, el proceso sintáctico que determina su organización gramatical (analiza palabras, frases y oraciones); el cuarto, el proceso semántico (construye el sentido del mensaje y lo incorpora para sí).

Para Salazar y Ponce, leer es un encuentro entre el mundo interior, afectivo y cognitivo y el mundo del autor que se plasma en el texto. Un rol activo como lector se asume si como resultado de la interacción con el texto, el lector “descubre y elabora respuestas, formula nuevas preguntas, acepta, disiente o simplemente ignora; esto es, construye el sentido de los mensajes, el sentido válido para sí (p. 3).

Como resultado de su investigación, llegaron a tres conclusiones. La primera, un grupo de niños descubrió el valor de la lectura, disfrutaron de leer; la segunda, algunos niños encontraron en los textos una utilidad práctica y entretenimiento; la tercera conclusión a la que llegaron es que en la escuela no hay evidencias de que

se trabaje con un plan de formación del hábito de la lectura, se enseña a leer por necesidad y no por placer.

En el fin de su investigación, señalan que, dentro del currículo no está establecida la lectura como práctica habitual para el disfrute. Si bien la escuela familiariza al niño con el libro y la lectura no lo hace como parte de un plan de formación de hábitos sino en función del objetivo de enseñar a leer para cubrir una necesidad (p.7).

## **Experiencias de la Práctica Docente**

### **Situación 1: Entrenando la mirada**

En el mes de septiembre del año 2020, cursé la práctica de observación. En las dos semanas de práctica, se estaba volviendo a la semi-presencialidad luego de la pandemia por “COVID-19” que azotó al mundo entero. La escuela y los niños nos recibieron con alegría, de a poco, todo estaba volviendo a la “normalidad” antes vivida por ellos, ya que la escuela es uno de los espacios en donde el juego y el aprendizaje se combinan día a día, junto a sus compañeros y amigos. La asistencia del grupo de clases se dividía en dos tandas, respetando los protocolos sanitarios impuestos para la “vuelta a la presencialidad”.

La primera semana pude compartir con el grupo de Segundo grado y la segunda semana con Quinto grado. En el grupo de Segundo, los niños no presentaban problemas en la producción escrita, sin embargo, algunos sentían algunas inseguridades al momento de leer en voz alta, principalmente por temas de pronunciación. En Quinto grado, sin embargo, se observó una gran parte del grupo que tenía dificultades tanto en el campo de la escritura como en el de la lectura. Sólo uno de esos niños, al que llamaré Rodrigo, presentaba una dificultad severa del aprendizaje, según nos puso al tanto la maestra, ya que en sus cuadernos no observábamos más que actividades que correspondían a grados anteriores: reconocimiento de letras, repasar letras, pintar.

### **Situación 2: Comenzando a transitar por el camino de la docencia**

En el año 2021 comencé mi primer año como maestra practicante. La primera mitad de año compartí junto al grupo de Nivel Inicial cinco años y la segunda, con la clase de Cuarto grado.



Durante mi primer recorrido pude apreciar las primeras estrategias docentes dentro del campo de la lectoescritura, algunas nuevas para mí, ya que si bien eran prácticas que desarrollé junto a mis hijas en su momento, fueron adquiriendo una mirada diferente en base al sustento teórico que comenzaba a adquirir y a mi experiencia como lectora.

En Cuarto grado escolar no observé inconvenientes en los aprendizajes de lectura y escritura, por el contrario, era un grupo con un buen nivel de producciones textuales. En el grupo había dos niños que se destacan al momento de leer en voz alta.

### **Situación 3: Un paso a la vez**

En el segundo año de práctica docente (2022), realicé el pasaje por tres grados diferentes, Quinto grado, Tercer grado y Nivel Inicial cinco años.

En Quinto grado había tres niños con diagnóstico. El “niño 1” al que llamaré Lorenzo, tenía diagnóstico de Déficit atencional con hiperactividad (TDAH, trastorno de tipo psicopatológico que abarca el ciclo vital y que se caracteriza por una mayor presencia de conductas hiperactivas e impulsivas en los primeros años de vida, Marco, Grau y Presentación, 2011) y se encontraba en proceso de adquisición de la lecto-escritura. Leía palabras sueltas y algún enunciado con ayuda. Escribía palabras sueltas y algún enunciado con ayuda. El “niño 2” al que llamaré Ignacio, con diagnóstico TDAH; no presentaba problemas de aprendizaje, pero le costaba mantenerse en tarea y su motricidad fina estaba poco desarrollada para su edad. La docente le otorgaba concesiones en cuanto a la extensión de lo escrito, pues le llevaba más tiempo que al resto del grupo. El “niño 3” al que llamaré Thiago, con diagnóstico TDAH, requería de atención permanente y explicación individualizada de las consignas; su nivel de desempeño era significativamente descendido. La docente realiza actividades de clase con adaptaciones curriculares para él con los textos reducidos.

En Tercer grado había cinco niños que evidenciaban dificultades en el Área del Conocimiento de Lenguas, y un niño sin diagnosticar. Les costaba trabajar en forma autónoma y administrar sus tiempos de trabajo, no cumpliendo con muchas propuestas de clase. Este “niño X”, al que llamaré Fernando, escribía su nombre con omisiones, diferenciaba letras de números, pero no reconocía los grafemas.

En Nivel Inicial cinco años la docente emplea el juego como estrategia didáctica, trabajaba en mesas y de manera colaborativa en todas las áreas.

#### **Situación 4: Creando lazos**

Este año realicé mi último año de práctica docente en una escuela que se encuentra dentro de la categoría de Escuelas A.PR.EN.DER. Comparto mi año junto a uno de los grupos de Tercer grado.

El grupo de Tercer grado estaba conformado por 19 alumnos: 7 niñas y 12 varones. Todos los alumnos y las alumnas se conocían al menos desde hace un año, muchos desde los primeros niveles de escolaridad. Era un grupo que mostraba puntualidad en su llegada a la escuela y presentaba muy buena asistencia en general.

Con respecto al funcionamiento de la clase, como grupo, eran niños alegres y muy afectuosos; se observó en general un buen nivel de motivación para aprender. Se evidenciaron en general, algunas dificultades para escuchar, lo que incidía a diario en la comprensión de las consignas por parte de todo el grupo. En el transcurso del año mantuvieron buenos hábitos de trabajo, cada alumno a su ritmo, con un alto grado de dependencia del adulto en las instancias de trabajo individual. Algunos niños tenían dificultades para trabajar de forma autónoma y administrar los tiempos de trabajo, pero se evidenció en el trabajo colaborativo que estos mismos niños se comprometían en realizar las actividades propuestas.

Había dos alumnos con diagnóstico a seguimiento, uno de ellos con tratamiento psiquiátrico y medicación. Dos casos siguen sin diagnosticar, a pesar de que la docente del año anterior solicitó una consulta médica, razón por la que se realizaron los informes pedagógicos correspondientes.

En general, el grupo a principios de mayo se encontraba en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Leían y escribían palabras sueltas y algún enunciado con ayuda. Si bien se observó que los niños no presentan problemas de aprendizaje, les costaba concentrarse para mantenerse en tarea, y, en algunos casos la motricidad fina estaba poco desarrollada para su edad. Cinco niños intervienen asiduamente y con acierto, y, un grupo de otros cuatro niños lo hace con menor frecuencia, pero con pertinencia a las situaciones planteadas. El resto interviene más esporádicamente, variando según el área en que se trabaje. Se observó un grupo de siete niños que presentan dificultades sostenidas para respetar

turnos a la hora de expresarse oralmente. Se trabajó en conjunto con la docente a cargo con actividades específicas para promover avances en el Área del Conocimiento de Lenguas. En ocasiones se habilitaron instancias de diálogo, puesto que es fundamental el respeto por el tiempo del otro, la empatía y el mantenimiento de un clima de seguridad y armonía en la que todos puedan aprender.

Quisiera destacar al “Niño X”, al que llamaré Santiago, quien, a pesar de encontrarse en la etapa presilábica de escritura, y en la lectura de algunos grafemas, se expresaba de manera fluida, coherente, realizando aportes que enriquecen al grupo.

Se trabajó desde comienzos de año, en pos de que las intervenciones orales de los alumnos den cuenta de la escucha al otro, manifestando adecuación al enunciatario en la interacción comunicativa real.

Los primeros meses se trabajó con actividades pensadas para grados anteriores y con propuestas amplias, ya que los niños presentaban un rendimiento descendido en el área de lenguas. Se observa en estos meses una dificultad importante en la comprensión de las consignas que se les proponen, apareciendo como obstáculo el lenguaje utilizado en ellas ya que necesitan “una traducción” para poder realizar lo propuesto. Esto puede haber estado relacionado con la predominancia de un vocabulario “técnico”, así como también a la “falta” de actividades que promuevan el incremento del caudal léxico de los niños.

Las docentes paralelas de los Terceros grados como estrategia pedagógica han optado por el “Intercambio”, dividiendo ambos grupos según el nivel de escritura de cada clase, con el propósito de enseñar estrategias de lectura y escritura que permitan igualar sus niveles, para poder avanzar en lo propuesto por el programa escolar para Tercer grado.

De las evaluaciones realizadas por la docente en los meses de marzo y abril se desprende que:

- La mitad de la clase lee de manera comprensiva y fluida, el resto presenta una lectura muy lenta y silábica.
- Hay tres niños que no reconocen el sonido de todas las letras, no leen ni escriben por sí solos.
- Escritura silábica en seis casos.
- El grupo, en general, escribe entre tres y seis enunciados. Se observan enunciados muy concretos con poco uso del punto final.

- El problema general de la clase es la segmentación de palabras.

A partir de la observación realizada en los primeros meses, y de los datos cuali y cuantitativos aportados por la docente del curso, con la Memoria Didáctica 2022, los Proyectos Institucionales y el diagnóstico del grupo se comenzó, a mediados del mes de mayo a planificar con los contenidos correspondientes al grado escolar, en secuencias de actividades que promoverán instancias de meta-reflexión lingüística para acompañar el proceso de enseñanza de la escritura, generando condiciones para que los alumnos sean los protagonistas y toman conciencia de sus propios procesos, de sus expectativas de logro, sus dificultades y sus fortalezas.

## **Análisis Pedagógico**

### **Situación 1: Entrenando la mirada**

Mi pasaje por esta escuela fue breve, la práctica de observación duró dos semanas. Se había vuelto a la semi-presencialidad por la emergencia sanitaria por COVID-19 hacía poco tiempo.

En la primera semana, con el grupo de Segundo grado, pude observar las conductas de los niños y algunas de las características del desarrollo que plantea Piaget, básicamente, en el área del conocimiento matemático. La edad promedio de la clase era de 6-7 años de edad.

Los niños estaban divididos por subgrupos; concurrían dos veces a la semana, por lo que las propuestas se repetían. La organización de la agenda diaria fue lo que más llamó mi atención esa semana. La docente planificaba cuatro actividades diarias, de las cuales dos corresponden a lengua, específicamente a lectura y escritura, una a matemática y la otra al área de ciencias (naturales dos días y sociales los otros dos días de la semana).

La necesidad de planificar a diario prácticas de lectura y escritura sirve para fortalecer las prácticas y acompañar los procesos individuales. La lectura en voz alta, propuesta por Kaufman era una de las estrategias que la docente utilizaba a diario. Los niños escriben por sí mismos, pero la pronunciación dificulta la lectura en voz alta.

Se trabajaba en dupla por lo que ahí pude observar el andamiaje al que se refiere Vigotsky.

En el grupo de Quinto grado, en general, las producciones escritas eran “pobres”. El uso de herramientas digitales es el recurso que la docente prioriza en el aula, sube dos tareas por plataforma Crea y dos para realizar en el salón de clases, una de ellas en el área del conocimiento artístico; esa semana abordó la lectura de mapas, referencias y título; trabajaban en duplas promoviendo el trabajo colaborativo.

El niño que presentaba una dificultad severa de aprendizaje se integró en la actividad de arte junto a sus compañeros. Respecto a la escritura, de acuerdo a la categorización que realiza Vernon se encontraba en nivel silábico alfabético.

## **Situación 2: Comenzando a transitar por el camino de la docencia**

En el grupo de Nivel Inicial cinco años, las estrategias que pude visualizar fueron, en su mayoría, guiadas por el juego como herramienta didáctica. Concepto que no está desarrollado en el marco teórico, pero acompaña la teoría sociocultural de Vigotsky. El juego es una de las maneras que el niño tiene de participar en la cultura, “el niño ensaya en los escenarios lúdicos, comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real” (Baquero, p. 145).

Matemáticas y Lengua fueron las principales áreas abordadas. Respecto a la enseñanza de la escritura, se encontraban en nivel presilábico sin valor convencional (de acuerdo a la distinción realizada por Vernon), se trabajó con escritura por medio de naipes y a través del maestro. En lectura se trabaja a partir de la lectura en voz alta del maestro y de la lectura por sí mismo, para promover la realización de inferencias, predicciones y anticipaciones a partir de textos narrativos, así como para despertar el gusto y el interés por la lectura para crear hábitos de lectura.

En el grupo de Cuarto grado se habilitaban espacios de escritura y lectura a diario; ambos campos atravesaban todos los campos del saber. Se realizan lecturas para favorecer los procesos metacognitivos y la lectura en voz alta de una novela. Se fomenta el hábito de la lectura, los espacios de lectura son disfrutados por niños y adultos, sin dejar de lado la enseñanza escolar de la lectura explicitada en este ensayo.

### **Situación 3: Un paso a la vez**

En el grupo de Quinto grado, la docente basa su planificación en el DUA, herramienta de planificación didáctica que no conocía hasta el momento. La maestra realiza adaptaciones de su planificación diaria para tres niños del grupo, toda la clase aborda el mismo tema de acuerdo a sus posibilidades.

Se visualiza un buen nivel de lectores y escritores en el grupo. La edad promedio del grupo, entre 10 y 11 años, se encuentran próximos al estadio de operaciones formales, “estadio final de la secuencia del desarrollo cognitivo (siempre según la visión piagetiana clásica) y en ofrecer un marco coherente para comprender la naturaleza de la maduración” (Palacios, 2014). Se visualizan aspectos relevantes en cuanto al desarrollo cognitivo y al razonamiento lógico deductivo en actividades de matemática, ciencias y lengua.

Específicamente en el área de Lenguas se trabajó con textos explicativos, informativos y argumentativos. Todos leían por sí mismos, menos Thiago que se encontraba en el nivel de escritura silábico alfabético (de acuerdo a Vernon) para quien la docente adapta los textos en formato papel y, ofrece para un mejor comprensión, en formato virtual (a través de videos educativos) que subía a una carpeta de Crea. Se visualiza el “andamiaje” propuesto por Vigotsky y las estrategias propuestas por Kaufman.

Las actividades de matemáticas eran planificadas en base a tres niveles de complejidad.

En el grupo de Tercer grado, se visualizan las principales características del desarrollo cognitivo según los estadios del desarrollo que plantea Piaget en su teoría. La docente a diario propone actividades de lectura y escritura por sí mismos en el cuaderno e invita a los niños a resolver colectivamente actividades en la pizarra; utiliza recursos digitales para incentivar la lectura y la reflexión y crear hábitos de lectura.

Fernando se encuentra en el período de escritura silábico alfabética, escribe todas las letras de una sílaba o al menos más de una letra por sílaba, escribe su nombre con algunas omisiones y reconoce algunos grafemas. Para él la docente planifica actividades específicas de repaso de letras.

En Nivel Inicial cinco años, las estrategias que pude visualizar fueron, en su mayoría, guiadas por el juego como herramienta didáctica. Matemáticas y Lengua fueron las principales áreas abordadas. Se encontraban en nivel presilábico sin

valor convencional (de acuerdo a la distinción realizada por Vernon). Respecto a la enseñanza de la escritura, se trabaja en portfolios de manera individual y a través de la escritura a través del maestro en la pizarra.

Las prácticas de lectura se llevan a cabo a través de la lectura en voz alta del maestro; algunos niños leen palabras por sí mismos. Se promueve la realización de inferencias, predicciones y anticipaciones a partir de textos narrativos. Como estrategia para fomentar hábitos de lectura, una vez a la semana, se comparte la lectura de un libro de cuento, a elección de los niños, entre los grupos de Nivel Inicial.

#### **Situación 4: Creando lazos**

Este año realicé mis prácticas en un grupo de Tercer grado de una escuela de práctica A.PR.EN.DER. Estas escuelas están avaladas por un programa de inclusión educativa que procura garantizar aprendizajes de calidad, acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo

Dentro los objetivos específicos que subyacen a esta categorización de escuela, desde lo institucional se visualizó un fuerte compromiso con la comunidad educativa, se establecieron proyectos institucionales en el área de la Comunicación con especial énfasis en lectoescritura, y en el área de Ciencias de la Naturaleza, con el fin de transformar los aprendizajes en el área de lectura y escritura de primer a sexto grado.

Se observan instancias de acompañamiento a las familias, y a las situaciones particulares de cada una con entrevistas permanentes.

Se visualizó activo el Programa Maestro Comunitario y de Protección de Trayectorias Escolares, con docentes realmente presentes, preocupados por el desarrollo cognitivo y emocional de los niños y sus familias, pero con poca capacidad abarcativa, ya que son muchos los niños que requieren apoyo escolar.

La mayoría de estos niños no fueron escolarizados asiduamente durante los dos primeros años de la pandemia por COVID-19. El primer año (2020) no se conectaron por la plataforma Crea (Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje) y asistieron de manera intermitente al recinto escolar. En el año 2021, la asistencia fue intermitente y para proteger las trayectorias, se trabajó desde el Programa de Maestros Comunitarios y de las docentes de la institución para alfabetizar desde la escuela al hogar, actividad que incluye alfabetizar a las familias.

En el año 2022, la asistencia continuó siendo intermitente a pesar de que la emergencia sanitaria había culminado.

Esta situación generó que los niños no desarrollen las habilidades básicas en las áreas de lenguas y matemáticas. La repercusión de no-cursar el primer y segundo grado, se vieron reflejadas a comienzos del año lectivo hasta el mes de mayo aproximadamente, en donde fue necesario planificar situaciones didácticas pensadas desde contenidos inferiores, adaptando el material para que resultara atractivo y se convirtiera en significativo.

A continuación se señalan algunas de las estrategias docentes visualizadas y ejecutadas en el aula para acompañar los procesos de lectura y escritura de los niños. Ellas están respaldadas con unidades y secuencias didácticas entrelazadas que partieron de intereses del grupo contribuyendo a la construcción nuevos esquemas mentales (Piaget) y a generar aprendizajes realmente significativos (Ausubel). En cuanto a las consignas, se trabajó a diario en la comprensión de las mismas.

Estrategias:

- Intercambio internivelar entre los terceros grados en pos de nivelar a los alumnos. En los primeros meses del año, dos veces a la semana, a partir de agosto, una vez a la semana o cada quince días.
- Portfolios de escritura, en donde se llevó el registro de cada niño para poder valorar los progresos anuales.
- Instancias de escritura casi a diario que incluía, copiado de la pizarra, producción de enunciados (en su mayoría descripciones).
- Instancias de lectura inferencial; se trabajó a partir de textos narrativos y explicativos que atravesaban las áreas del conocimiento de la naturaleza.
- Instancias de corrección colectiva e individual.
- Instancias para leer a través del maestro y por sí mismos.
- Instancias para escribir a través del maestro y por sí mismos.
- Se trabajó en segmentación de palabras, en el punto, la coma, las mayúsculas, en la importancia de la prolijidad ya que escribimos para leernos y para un destinatario que nos va a leer.
- Se generaron avances significativos a partir de textos explicativos. Se logra realizar inferencias, anticipaciones y predicciones en esta tipología textual.
- Se aprendió a organizar la información en mapas conceptuales.



- Se utilizó recursos de video: películas, documentales, videos de plataformas educativas para acercar nuevos conocimientos de manera atractiva y visual.

- Se trabajó desde la plataforma Crea para evaluar inferencias, se crearon juegos específicos (cuestionarios, sopas de letras);

A partir de las estrategias mencionadas se visualizó el avance progresivo de cada uno de los niños. Sin embargo, al analizar los datos observados en las situaciones didácticas, la Memoria Anual 2022, los datos de las trayectorias escolares de años anteriores en la plataforma GURÍ, el PEIP (2008), el Proyecto Institucional (2023) que está enfocado a la mejora de los aspectos en el aprendizaje de Lectura y Escritura de los niños de Primero a Sexto, los portafolios individuales, y compararlo con el conjunto de habilidades que se establecen en los perfiles de logro establecidos en el DBAC (2016), no afirmo ni niego, si se cumplen o no, para el pasaje de grado .

Algunos factores conductuales y emocionales sirvieron para habilitar instancias de diálogo y reflexión en pos de una mejor convivencia, desde el respeto, lo que posibilitó el disfrute de las salidas didácticas. La situación de vulnerabilidad sociocultural y económica trasciende las aulas y se refleja en la convivencia diaria, en las formas de relacionarse en los recreos, en las palabras que utilizan para referirse a sus pares dentro del recinto escolar.

Se procuró habilitar espacios de diálogo permanente para promover la empatía y el respeto para con ellos mismos y para con los otros.

Se educó desde el amor, con el compromiso de aprender a aprender, para generar avances significativos en los procesos colectivos e individuales.

Se adquirieron nuevas habilidades en el área de lectura y escritura que lograron visualizarse en cada uno al finalizar el año lectivo.

En el transcurso del año se visualiza el planteo pedagógico realizado en el presente ensayo.

## **Reflexiones finales**

Los niños de educación primaria de Tercer grado experimentan cambios que implican una evolución de sus procesos cognitivos y afectivos, la apertura a las exigencias sociales, y la asimilación de valores que favorecen la convivencia social.

Según Coll, Marechesi y Palacios (2014), haciendo referencia a las teorías de

Piaget, el niño de tercer grado se encuentra transitando la etapa de las operaciones concretas, estadio que abarca desde los 6 hasta los 12 años de edad aproximadamente. En este periodo los niños y niñas inician cambios de la inteligencia práctica a la inteligencia representativa. Esto implica un paso de pensamiento intuitivo al operatorio, lo que permite progresivamente superar el carácter inestable, conocer el objeto, modificarlo y transformarlo (p. 44).

Desde la perspectiva pedagógica de Vigotsky, los niños desarrollan paulatinamente su aprendizaje mediante la interacción social. Para que se dé el aprendizaje de habilidades y destrezas prácticas e intelectuales significativas, es imprescindible que la enseñanza se piense a través de la interacción con otros. El trabajo en duplas y el trabajo colaborativo son algunos de los ejemplos en donde se visualiza ese “andamiaje” entre pares que promueve el intercambio y el aprendizaje significativo.

La articulación de los aportes de la psicolingüística a la práctica escolar constituye un desafío a la investigación-acción por parte del maestro, ya que implica, repensar nuestras prácticas y reformular la didáctica del lenguaje en general y de la lengua escrita en particular. Ninguna propuesta didáctica es inocente; la selección de recursos materiales, la acción metodológica que realice el docente responde a modelos subyacentes más o menos implícitos, por criterios de logro a alcanzar que definen qué hay que enseñar y qué tiene que aprender los niños en general, y qué hay que enseñar y aprender en particular. El docente actúa como facilitador durante el proceso de aprendizaje, a fin de que un niño logre desarrollar las competencias básicas, de aprender a aprender, de expresarse verbalmente, de comprender un texto y elaborar producciones escritas con sentido.

El niño al ingresar a Tercer grado escolar ya conoce varios tipos de texto, aunque su calidad y cantidad pueden variar según el medio sociocultural al cual pertenezca. Se puede afirmar, que, todos los niños ya han tenido contacto y manejado algún tipo de texto. Sin embargo, no todos tienen experiencia en el manejo de libros. Es importante que el niño se encuentre con todos los tipos de texto, todas las tipologías textuales posibles, para que pueda conocer su formato, su función y sus indicadores de lectura.

Los procesos de escritura partirán de la producción de textos completos por parte del niño, apoyándose en estrategias de diagramación. La lengua escrita sirve para transmitir un mensaje a un destinatario que no está presente y para registrar

información necesaria tanto para una persona como para muchas. Lo importante y lo difícil es que el niño logre estructurar la lengua escrita, el dibujo de letras.

La lectura comienza antes de que podamos leer. El éxito de una lectura depende de todo lo que hayamos podido anticipar y prever antes de suponer que estamos leyendo, depende de la información previa que poseemos y de la motivación que tenemos para leer, de las expectativas que nos hemos planteado sobre el texto.

En el contexto de la educación en Uruguay, se reconoce al niño como un sujeto de derecho. La escritura y la lectura se consideran habilidades fundamentales, con criterios de logro clave en la trayectoria escolar. Se aboga por la promoción de un gusto por la lectura y la escritura, fomentando proyectos educativos que desarrollen competencias para el siglo XXI. Esto se lleva a cabo a través de políticas inclusivas que buscan mejorar la calidad de aprendizaje y atender a los niños en situación de vulnerabilidad. La pedagogía se centra en enseñar a leer y escribir de manera significativa, reconociendo la importancia de la afectividad en el proceso. A pesar de los desafíos, se trabaja para garantizar que los niños, incluso aquellos que no leen ni escriben convencionalmente, puedan avanzar en su trayectoria escolar.

De las situaciones planteadas se desprende que, en todos los casos se han implementado diversas estrategias acordes a los grupos, pero, estas no han sido suficientes a la hora de garantizar la igualdad educativa para todos. Atender la diversidad que compone a nuestras aulas es una preocupación actual de los docentes, qué estrategias de enseñanza implementar para promover el desarrollo en todos sus integrantes también preocupa y ocupa frente a los problemas actuales.

En todos los casos, los perfiles de egreso, funcionan como una guía del ideal a alcanzar pero no el mínimo indispensable que todos nuestros niños y niñas alcanzan. Por estas razones, y ante los casos expuestos en donde cada docente utiliza las estrategias que considera pertinentes situándose a su contexto es importante reflexionar sobre los perfiles de egreso y el papel que desempeñan en las trayectorias educativas: ¿son estos criterios realmente igualadores?, ¿contemplan las condiciones individuales de nuestros niños y niñas?, ¿cómo los y las docentes debemos posicionarnos frente a él?

Por lo tanto, queda un arduo camino por recorrer y muchas estrategias por aprender.

## Referencias bibliográficas

- Amairani, C., Rodríguez, A., Piaget, J. (2015) *Teoría del desarrollo cognitivo*. Universidad del Golfo de México (UGM). Recuperado de [https://www.academia.edu/38975822/Teor%C3%ADa\\_del\\_desarrollo\\_cognitivo\\_de\\_Piaget](https://www.academia.edu/38975822/Teor%C3%ADa_del_desarrollo_cognitivo_de_Piaget)
- ANEP-CEIP (2018). *Cuaderno para leer y escribir en Primero. Especificaciones para el docente*. 2°ed. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno1\\_maestro.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2016/bibliotecaweb/cuaderno1_maestro.pdf)
- ANEP-CEIP (2018). *Cuaderno para leer y escribir en Tercero. Especificaciones para el docente*. 2°ed. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/librosescolares-leeryescribir/>
- ANEP-CEIP (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular\\_diciembre2016.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular_diciembre2016.pdf)
- ANEP-CEIP (2017). *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua* 1.a edición. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Pautas%20de%20referencia%20sobre%20tipos%20lectores%20y%20escritores%20ANEP%20-%20PROLEE.pdf>
- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. 3°ed. Montevideo, Uruguay. Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)
- Ausubel, D., Joseph, D., Novak, H., Sandoval, M. (1998). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2a ed. México: Trillas. Capítulo 2. significado y aprendizaje significativo, pp. 46-85.
- Baquero, R. (1996). *Cap. 5. La zona de desarrollo próximo y el análisis de las prácticas educativas*. Editorial Aique. Cuarta edición. Vigotsky y el aprendizaje escolar (p. 137- 167). Recuperado de <https://www.terciario.ememoa.esc.edu.ar/biblioteca/psico%202%20Baquero%20cap.%205%20vigotsky%20y%20el%20aprendizaje%20escolar.pdf>

- Barboza P., Francis, D., Peña, F. (2014). *El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. Teaching reading in primary education*. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Mérida, estado Mérida. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>
- Coll, C., Marechesi, P., Palacios, J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación 1. Psicología evolutiva* 2.a edición. Editorial Alianza Recuperado de <https://cdn.website-editor.net/50c6037605bc4d1e9286f706427108e6/files/uploaded/Jes%25C3%25BAs%2520Palacios%252C%2520%25C3%2581lvaro%2520Marchesi%252C%2520C%25C3%25A9sar%2520Coll%2520-%2520Desarrollo%2520Psicol%25C3%25B3gico%2520y%2520Educaci%25C3%25B3n.pdf>
- Delval, J. (2001). *Hoy todos son constructivistas*. Educere, 5(15), 353-359. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35651520.pdf>
- Ferreiro E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI, 1998. Recuperado de <https://books.google.com.uy/bookshl=es&lr=&id=tEW6zogqGQEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Ferreiro+E.+Alfabetizaci%C3%B3n:+teor%C3%ADa+y+pr%C3%A1ctica.+M%C3%A9xico:+Siglo+XXI,+1998&ots=c03NHYuqM&sig=7AaJh7DZ5Wq20r5rYmkVTMKgJQ4#v=onepage&q=Ferreiro%20E.%20Alfabetizaci%C3%B3n%3A%20teor%C3%ADa%20y%20pr%C3%A1ctica.%20M%C3%A9xico%3A%20Siglo%20XXI%2C%201998&f=false>
- Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilián Ronsozoni. Recuperado de [https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire\\_educaci%C3%B3n\\_como\\_pr%C3%A1ctica\\_libertad.pdf\\_-1.pdf](https://asslliub.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf)
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Decimosexta edición. Siglo Veintiuno editores. Recuperado de <https://proletarios.org/books/Paulo-Freire-La-importancia-de-leer-y-el-proceso-de-liberacion.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Brasil. Paz e Tierra. Recuperado de <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%207%2>

[0-%20Freire%20Paulo%20-%20Pedagog%C3%ADa%20de%20la%20autonom%C3%ADa.pdf](#)

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 2a edición. Editorial Siglo XXI. México.  
Recuperado de

<https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Garibaldi, L., Salvo, M., Villa, A. (2000). *Guía del Maestro (Lenguaje, 1er. Año)* 3ra. ed. Impreso en Uruguay.

INEEd. (2019). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria. Resumen ejecutivo*. Montevideo: INEEEd. Calco Industria Gráfica.

Recuperado de <https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>

Kaufman, A. M. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. 1a ed: Buenos Aires: Aique, Grupo editor. Recuperado de

<http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2018/02/7.1Kaufman-2007-El-dia-a-dia-en-las-aulas-Cap-2.pdf>

Ley N.º 18.437, (2008). *Ley general de Educación*. Recuperado de

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Capítulo I Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura? México: Paidós. Selección de textos. Recuperado de

<https://studylib.es/doc/5018398/selecci%C3%B3n-de-textos-myriam-nemirovsky-en--%E2%80%99sobre-la-ense%C3%B1a>

Núñez, N. (2008) *Desde la sensibilización a la escritura*. FUM-TEP. Revista Quehacer educativo N°88. Recuperado de

<https://www.fumtep.edu.uy/didactica/item/227-desde-la-sensibilizaci%C3%B3n-a-la-escritura>

Pastor, C. (2012). *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible Universidad*.

Complutense de Madrid. Recuperado de

<https://web.ua.es/fr/accesibilidad/documentos/cursos/ice/dua-y-materiales-digitales.pdf>

Pellicer, A., Vernon, S. (2004). Cap. I ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. (Vernon S.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Aula nueva- SM de Ediciones: México D.F. p: 19-20

- Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. Quinta edición. Ediciones Morata, S.R.L.  
Recuperado de  
<https://www.kimerius.es/app/download/5793780870/Teor%C3%ADas+cognitivas+del+aprendizaje.pdf>
- Reyes, R. (2005). *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Ensayo.  
Recuperado de  
[https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/39514/1/El\\_derecho\\_a\\_educar\\_y\\_el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion.pdf](https://anaforas.fic.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/39514/1/El_derecho_a_educar_y_el_derecho_a_la_educacion.pdf)
- Salazar, S. Ponce, D. (1999). *Hábitos de lectura*. Biblios, núm. 2. Julio Santillán Aldana, ed. Lima, Perú. Recuperado de  
<https://www.redalyc.org/pdf/161/16100203.pdf>