

**Universidad Internacional de La Rioja
Máster universitario en Psicopedagogía**

El método de los Cuatro Bloques en el proceso lectoescritor

Trabajo fin de máster presentado por:

Manuel García-Risco Hijosa

Modalidad:

II

Director/a:

María Inmaculada Iglesias Villarán

Medellín

7 de febrero de 2019

Resumen

En el colegio Theodoro Hertzl de Medellín (Colombia, véase autorización formal en anexo 1) se realiza un estudio sobre la destreza en cuanto a las capacidades lectoescritas de los niños que están matriculados en el mismo y que vienen aprendiendo a leer y escribir a partir de métodos tradicionales de enseñanza. En algunos de los cursos se tiene la percepción de que el nivel de competencia va disminuyendo con cada uno de los grupos que va pasando por cada uno de los niveles educativos. En un entorno de creciente competitividad por ofrecer unos vanguardistas métodos educativos, mejorar el nivel de enseñanza de la Institución y mantener los resultados educativos obtenidos anteriormente en las pruebas estandarizadas en el contexto departamental y estatal, los directivos del colegio deciden instaurar y aplicar el método de los “*Cuatro Bloques*” desde los primeros grados de Preescolar.

El objetivo del presente estudio es determinar la validez del susodicho método para mejorar la competencia lectoescrita de los alumnos del colegio. Con este fin, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿El método de los “*Cuatro Bloques*” mejora el aprendizaje de la lectoescritura del colegio Theodoro Hertzl (anexo 1) de Medellín?

La pregunta de investigación se responde a través del estudio de la realidad educativa en la que se encuentra el colegio y el planteamiento de un método adaptado al contexto para su futura aplicación. Éste propone cambiar la metodología empleada para el aprendizaje y entrenamiento de la lectoescritura y la aplicación de pruebas estandarizadas de tamizaje que den cuenta de manera objetiva de los resultados antes y después de la aplicación del programa.

Teniendo esto en cuenta se pone de manifiesto la necesidad de utilizar metodologías alternativas que mejoren el desempeño de los alumnos en pruebas de lectura y comprensión de textos de diferente índole. Se podrían realizar investigaciones adicionales que profundizaran sobre otros aspectos relacionados con la temática abordada o que probaran la validez de otros métodos para la mejora de las habilidades lectoescritas.

Palabras clave: Lectoescritura, Método tradicional, Método innovador, Cuatro-Bloques, Medellín.

Abstract

In a school in Medellin (Colombia, see formal authorization in Annex 1), a study is carried out on the skill in terms of the literacy skills of the children who are enrolled in it and who have been learning to read and write from traditional teaching methods. In some of the courses it is said that the perception of the level of competence is decreasing with each of the groups that is going through each of the educational levels. In an environment of increasing competitiveness for offering avant-garde educational methods, improving the level of education of the Institution and maintaining the educational results obtained previously in the standardized tests in the departmental and state context, the principal of the school decides to establish and apply the method of the "Four Blocks" from the early grades of Preschool.

The objective of the present study is to determine the validity of the aforementioned method to improve the literacy competence of the students of the school. To this end, the following research question is posed: Does the method of the "Four Blocks" improve the learning of reading and writing at the Theodoro Hertzl school in Medellin?

The research question is answered through the study of the educational reality in which the school is located and the approach of a method adapted to the context for its future application. It proposes to change the methodology used for the learning and training of reading and writing and the application of standardized tests that objectively account for the results before and after the application of the program.

Bearing this in mind, the need to use alternative methodologies that improve the performance of students in reading tests and comprehension of texts of different kinds becomes evident. Additional research could be carried out that would deepen into other aspects related to the topic addressed or that would prove the validity of other methods for the improvement of reading and writing skills.

Keywords: Reading and writing skills, Traditional method, Innovative method, Four-Blocks, Medellín.

ÍNDICE

1. Introducción	6
2. Finalidad	8
3. Objetivos	11
4. Área con la necesidad	12
4.1. Adquisición de la lectoescritura	12
4.2. Contextualización	14
4.3. Necesidades detectadas	16
5. Consecuencias e impacto	18
6. Sistemas de respuesta	19
7. Respuesta desde el argumento psicopedagógico	21
8. Descripción y análisis de Programas	22
9. Bases de una propuesta psicopedagógica	24
9.1. El método de los Cuatro Bloques	24
9.1.1. Fluidez, aspecto fundamental	25
9.2. Objetivos del Plan	26
9.3. Concreción de la propuesta en el marco de un modelo teórico	27
9.3.1. Lectura guiada	28
9.3.2. Lectura independiente	29
9.3.3. Trabajo con palabras	30
9.3.4. Escritura	31
9.4. Evaluación	33
10. Resultados	37
11. Conclusiones	39
12. Referencias bibliográficas	43
13. Bibliografía	46
14. Anexos	47

ÍNDICE DE TABLAS

1. Promedios de los resultados Icfes del Theodoro Hertzl en 2017 contextualizados	8
2. Promedios de los resultados Icfes de Tercero de Primaria en 2017 contextualizados	8
3. Promedios de los resultados Icfes del quinquenio 2013-2017 del Theodoro Hertzl	9
4. Clave de respuestas Primer Grado	48
5. Resultados Primer Grado (7 años)	48
6. Clave de respuestas Segundo Grado	49
7. Resultados Segundo Grado (8 años)	49

1. Introducción

“La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella y no al revés” (Ferreiro, 1999).

Vivimos un tiempo de cambio trascendental en los modelos educativos que no sabemos a ciencia cierta hacia dónde nos va a llevar. Si bien es cierto que siempre ha habido inquietudes de pensadores de diferentes campos que han propulsado algunos de los cambios que nos han llevado al momento actual, éste es un momento donde todo se pone en tela de juicio y donde parece que no hay un único modelo válido que justifique los esfuerzos de los educadores en pro de una sociedad que tenga acceso a la igualdad de oportunidades educativas.

Actualmente, nos encontramos un sinfín de ofertas educativas que anteponen o igualan el peso de una lengua extranjera al de la lengua materna. Esto sucede con el beneplácito de muchos estudios sobre bilingüismo que legitiman esta postura. El leitmotiv de este trabajo no es poner en entredicho las conclusiones de los mencionados estudios, sino contextualizar la situación para entender el porqué de nuestro momento actual.

Por una parte, hay una sensación creciente entre el profesorado, pero no novedosa, de que los niños cada vez saben menos de todo y tienen menos competencias en el uso de su idioma vehicular. Por otra, existe la confluencia y enfrentamiento de corrientes ideológicas que abogan por un mantenimiento de corrientes tradicionales de enseñanza, frente a otras vanguardistas que respaldan la enseñanza a través de modelos ideológicos basados en el desarrollo de competencias.

El hecho de que vivamos en un mundo globalizado, que porta el baluarte en su equipaje de la inmediatez de la información, provoca que nuestra prioridad inmediata como docentes se haya tornado de la transmisión de conocimientos a la interpretación, análisis y selección de información que, de manera ingente, aparece a “golpe de un clic del ratón”. Hoy en día no es necesario conocer en profundidad los hechos relevantes que sucedieron durante la firma del Tratado de Utrecht, la descomposición de las células sanas del cuerpo ante la invasión de las que tienen un perfil cancerígeno, o el patrón de funcionamiento de un motor de explosión de cuatro tiempos... toda esa información se encuentra de manera sencilla y accesible en diferentes modos y presentaciones. Pero sí es prescriptivo que nuestros alumnos lleguen a dominar todas esas habilidades que les permitan administrar ese conocimiento de una manera eficaz, a través del cribado de lo superfluo y del dominio de unas competencias que le permitan superar las dificultades que se les presenten en su vida académica y laboral futura.

Tomando como referencia la cita de Ferreiro (2017), en ocasiones perdemos el norte sobre la importancia de la lectura para nuestra vida. Estamos ante el hito más importante de la historia y progreso humano; la escritura nos permite sobrevivir al olvido, articular nuestro pensamiento y dejar un legado tangible para las generaciones futuras y venideras. Es por ello, que, si nuestra capacidad para acceder a ella decrece o menguamos en las habilidades interpretativas de la misma, estaremos perdiendo uno de los mayores tesoros que nos ha brindado la evolución: el vehículo de acceso al progreso y la cultura.

Es necesario conocer la relación existente entre el modelo de enseñanza de la lectoescritura y la eficacia de su aprendizaje en relación a otros modelos. Si logramos identificar las dificultades que los niños de hoy en día se encuentran cuando aprenden a leer y a escribir, podremos ofrecer un método de enseñanza eficaz que mitigue esas carencias y ayude a los docentes en su quehacer diario.

2. Finalidad

En el contexto particular del *Colegio Theodoro Hertzl* de Medellín (anexo 1), a partir de una percepción generalizada de varios docentes del área de Lengua Castellana y directivos, se tiene la sensación de que los niños presentan cada vez más problemas para comprender lo que leen, hay más casos de niños con dificultades y trastornos de aprendizaje y carencias para dominar aspectos básicos del dominio de la lengua materna (como el dominio del léxico o la sintaxis). Las pruebas estandarizadas estatales (Icfes) comienzan en tercer grado y se hacen con una periodicidad bianual en la vida escolar (omitiendo su realización en séptimo grado), en tercero, quinto y noveno cada año. En ellas se miden diversos aspectos relacionados con la competencia semántica, sintáctica y pragmática en la Lengua Castellana a través de diferentes tipos de ejercicios contextualizados. En el año 2017, los resultados que obtuvimos en los diferentes cursos fueron los siguientes, comparándolos con el total nacional en la primera tabla (el puntaje máximo en cada caso es de 500 puntos) y viendo la evolución a lo largo de los últimos años en la segunda:

1. Promedios de los resultados Icfes del Theodoro Hertzl en 2017 contextualizados

PROMEDIOS RESULTADOS ICFES 2017			
	TERCERO	QUINTO	NOVENO
THEODORO HERTZL (Colegio)	412	412	398
ANTIOQUIA (Departamental)	302	303	306
COLOMBIA (Nacional)	310	311	314

Fuente: Elaboración propia. Datos: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

2. Promedios de los resultados Icfes de Tercero de Primaria en 2017 contextualizados

PROMEDIOS ICFES TERCER GRADO (LENGUA CASTELLANA)	
AÑO 2017	Puntaje promedio
Colegio Theodoro Hertzl	412
Antioquia	302
Colombia	310
Colegios oficiales urbanos de Antioquia	299
Colegios oficiales rurales de Antioquia	300
Colegios privados de Antioquia	344
Colegios de nivel socioeconómico (NSE) 1 de Antioquia	294
Colegios de nivel socioeconómico (NSE) 2 de Antioquia	298
Colegios de nivel socioeconómico (NSE) 3 de Antioquia	319
Colegios de nivel socioeconómico (NSE) 4 de Antioquia	356

Fuente: Elaboración propia. Datos: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

3. Promedios de los resultados Icfes del quinquenio 2013-2017 del Theodoro Hertzl

PROMEDIOS RESULTADOS ICFES (LENGUA CASTELLANA) 2013-2017						
AÑOS	2013	2014	2015	2016	2017	Media
Tercero	403	413	415	387	412	406
Quinto	413	435	419	408	412	417
Noveno	397	422	462	412	398	418
Media	404	423	432	402	407	414

Fuente: Elaboración propia. Datos: ICFES - Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación

Hay varios datos significativos que se pueden extraer del estudio de las tablas. En primer lugar y al fijarnos en la primera de ellas, el colegio se encuentra por encima del promedio departamental y nacional. Éste es el primer año que el Gobierno ofrece datos comparativos con los promedios nacionales, lo que puede servirnos como un buen indicador que nos “aterrice” en nuestra propia realidad.

Si analizamos con mayor profundidad el contexto educativo a través de la segunda tabla (se pone como ejemplo el grado tercero pero los resultados son similares en los grados quinto y noveno), comprobamos que existe una proporcionalidad directa entre el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos que asisten a los centros educativos y el resultado obtenido en las pruebas Icfes; cuanto mayor es el estrato demográfico que caracteriza a la población, mejores son los resultados obtenidos en los ejercicios evaluativos y por lo tanto, mayor es la competencia en el área de Lengua Castellana.

La naturaleza del centro (público frente a privado) también arroja diferencias significativas en cuanto a los resultados obtenidos: los colegios privados en Colombia obtienen mejores resultados que los colegios oficiales o públicos. Eso es algo que también podría dar para un estudio más exhaustivo (recursos con los que cuenta cada centro, niveles de formación de los profesionales que atienden a unos y otros, características de cada centro...), pero no es el objetivo de este Trabajo Final de Máster y por ello tan sólo se deja una pequeña referencia a un criterio que objetivamente incide en los resultados obtenidos en cada caso.

Con respecto a la tercera tabla, se puede observar que los resultados del Colegio Theodoro Hertzl se mantienen más o menos estables con ligeras variaciones a lo largo de los años. Es muy importante tener en cuenta que los exámenes, pese a tener un nivel de dificultad similar, difieren cada año (siendo de naturaleza y características similares, pero con diferentes preguntas) y que los alumnos que los realizan, también son lógicamente diferentes porque van superando los cursos educativos

que les corresponden. Todo esto puede contradecir la percepción general del profesorado con respecto a la competencia en las habilidades lectoescritas y puede llevar a no analizar con rigurosidad las verdaderas habilidades de los alumnos en el área de Lengua Castellana en un contexto mundial y global.

Sin embargo, es un dato objetivo que los resultados generales han sufrido un estancamiento y que en otras áreas que se miden (como las matemáticas), los resultados sí han visto una mejora en el desempeño general, lo que pone de manifiesto que también hay aún margen de mejora en el área de Lengua Castellana.

Con respecto a la parte legislativa y las exigencias del Ministerio de Educación Nacional Colombiano, éste, a través de la *Ley General de Educación*, Ley 115 de 1994, en el art. 20, Tercera Sección “Objetivos de la Educación Básica” propone como uno de los fines principales de la educación:

Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar y expresarse correctamente; el área de Lenguaje: Lengua Castellana, procura hacer énfasis en el desarrollo y consolidación de competencias y destrezas comunicativas que satisfagan adecuadamente los requerimientos educativos de los estudiantes, permitiéndoles ubicarse en la realidad desde una comunicación crítica, asertiva y consciente; conociendo e interactuando en múltiples contextos: económicos, políticos, educativos y socio-culturales (p.6).

Tratando de dar respuesta a los requerimientos estatales y con el fin de ofrecer la mejor educación posible para los alumnos (algunos de los cuales completan su formación en el extranjero cuando alcanzan la mayoría de edad), desde el área de Lengua Castellana y Literatura, se considera y se propone la necesidad de realizar un tamizaje de las competencias lectoescritas de los alumnos.

Si extrapoláramos los datos generados con los estándares mundiales, sabríamos dónde se encontrarían los alumnos del Colegio con respecto a los demás niños de su edad. Ello confirmaría o desmentiría algunas de las sospechas previas, como la posibilidad objetiva de mejora, la necesidad de reevaluar el método de enseñanza que se viene utilizando o la competencia real de los alumnos, alejada de los resultados obtenidos en las pruebas estatales. Con la información vertida, se pondría de manifiesto la necesidad o no de evaluar el método que se ha venido empleando tradicionalmente en Colombia y en el Colegio para la enseñanza de la lectura y la escritura, y la necesidad o no de un método que mejorara y facilitara los aprendizajes de los alumnos, partiendo del respeto por el modelo pedagógico existente de “*Aulas Heterogéneas y Aprendizaje Diferenciado*” (Horaá Mutemet) con la premisa del respeto a la diferencia como bandera del proyecto.

3. Objetivos

Los objetivos que se pretenden lograr a partir del siguiente Trabajo Fin de Máster son los siguientes:

- Objetivo general:
 - Proponer un método de enseñanza de la lectoescritura para el Theodoro Hertzl basado en el método de los “*Cuatro Bloques*”.
- Objetivos específicos:
 - Analizar la necesidad del cambio de método de enseñanza de la lectura y la escritura en el Colegio Theodoro Hertzl.
 - Describir el método de los “*Cuatro Bloques*”
 - Considerar la viabilidad de la puesta en marcha del método de los “*Cuatro Bloques*” en el contexto particular del Colegio Theodoro Hertzl (Envigado, Antioquia).

4. Área con la necesidad

4.1. Adquisición de la lectoescritura

La enseñanza de la lectoescritura en el contexto colombiano se ha venido desarrollando de manera tradicional a través de diferentes propuestas metodológicas que suponen un sistema cerrado y secuencial donde el maestro es el protagonista absoluto del proceso. Sin embargo, Freinet (1986) evidenció que los niños están familiarizados con la lectoescritura antes de que se trabaje específicamente en la escuela.

El proceso de enseñar a leer y escribir es dispendioso y requiere de motivación, esfuerzo y dedicación constante por parte de los agentes involucrados. El acceso a la decodificación del código lectoescritor mejora la motivación del alumnado y la adquisición de otras competencias básicas para el niño. Hurtado, Darío y Yepes (2001) exponen la importancia de todo lo impreso, ya que se utiliza cotidianamente a través de la interacción con textos, carteles, juguetes, etiquetas de productos...

Diversos autores abogan por los principios constructivistas piagetianos en el aprendizaje de la lectoescritura, como Mahoney (1988) quien señaló que el ser humano construye conocimiento al dar significado a la experiencia. Tratando de apoyar esos procesos en los niños, siempre se ha tratado de buscar el método más eficaz para aprender a leer y escribir (Ferreiro y Teberosky, 1979). Sin embargo, esto no ha sido siempre así y nos encontramos con diferentes enfoques que se han seguido a la hora de enseñar a leer y escribir:

- **Enseñanza tradicional:** Con esta metodología se sigue una jerarquía en el aprendizaje de los distintos elementos del lenguaje: fonema, sílaba, palabra, frase. Habitualmente se han venido utilizando materiales cerrados de diferentes editoriales para llevar a cabo este proceso. La relación entre maestro-aprendiz es asimétrica, todo el peso lo lleva el docente, es quien ofrece la información a los alumnos y estos tienen un papel pasivo, como receptores de los contenidos educativos. Se caracteriza por el seguimiento de patrones de enseñanza y la secuenciación (una palabra, después dos, luego tres...). Dentro de este tipo de enseñanza, tenemos diferentes metodologías para llevarlo a cabo:
 - *Metodologías sintéticas:* Se parte de la unidad mínima (las letras, fonemas y grafías. Sin significado de forma oral) para llegar a unidades más complejas (palabras, frases y textos). Trata de establecer una correspondencia entre la parte oral y la escrita, entre el fonema y la grafía. Al unir, enlazar y dar sentido a estas unidades, se llega a las palabras y es cuando se da respuesta al componente semántico, aprendiendo el significado. Estos métodos a su vez se pueden dividir en:

- *Alfabético*: primero se enseñan las letras y el nombre de cada una de ellas, se apoya en vocales para ver la parte fonética y por último se muestran formando parte de palabras y frases.
- *Fonético*: surge tras el método anterior, poniendo la relevancia en la parte fonética; se asocia cada letra con el fonema que le corresponde. Es necesaria la capacidad de aislar cada uno de estos fonemas para después relacionarlos con cada una de las grafías que le son inherentes.
- *Silábico*: El primer paso consiste en enseñar las sílabas, pues constituyen un núcleo fónico. Este método tiene una variante que es el *Fotosilábico*, que incluye pictogramas que apoyan el aprendizaje del código lectoescritor.
- *Metodologías analíticas*: Se pone la importancia en conocer el significado en lo que se tiene que leer, partiendo de las unidades significativas (palabras, frases y textos) y llegando a las más pequeñas como las sílabas y las letras. Es muy importante señalar que se parte de situaciones contextualizadas en las que se tienen en cuenta los intereses particulares del niño, sus experiencias previas y el principio de Globalidad que ya puso de manifiesto Decroly (2007) en sus estudios sobre el aprendizaje en la primera infancia. Con esta metodología, se trata de ir descomponiendo los textos, frases y palabras en unidades más pequeñas.
- *Metodologías mixtas*: Se trata de recoger lo mejor de cada uno de los métodos mencionados, pudiendo tener mayor peso de uno u otro en función de dónde se ponga el énfasis. Si se parte de la letra, el fonema o la sílaba, estaremos ante una preeminencia sintética; si se parte de las frases para analizar sus elementos, estaremos ante un enfoque con tendencia analítica. De cualquier modo, al ser una metodología mixta, se usa parte de cada uno para llegar al objetivo final, que es el aprendizaje de la lectoescritura.
- **Enseñanza natural**: En esta metodología, el foco se pone en el sujeto que aprende, quien es a su vez el verdadero protagonista, basándose en principios constructivistas donde se trata de edificar aprendizajes significativos a partir de los conocimientos previos y los intereses del niño. Se diferencia del método tradicional en que no es un sistema cerrado ni secuencial, el profesor es un guía del proceso a través del acompañamiento, guía y estimulación constante del alumno.
 - *Metodología de los Cuatro Bloques*: Tratando de establecer un contraste con las anteriores metodologías, este método se fundamenta en los principios de la enseñanza natural a través de los siguientes elementos que dan nombre al método:

lectura guiada, estudio de palabras (palabras clave y construcción de palabras), escritura y lectura independiente. Según Erickson y Koppenhaver (2007), se propone enseñar a los niños a leer y escribir a través del ofrecimiento de una amplia variedad de tipos de textos que puedan encontrar interesantes y el desarrollo de habilidades de escritura en situaciones reales a partir de aspectos que les motiven. Posteriormente profundizaremos en algunos de los aspectos que propone esta metodología.

4.2. Contextualización

El estudio que aquí se propone se contextualiza en el Colegio Theodoro Hertzl, institución privada que se encuentra en el municipio de Envigado (Colombia) en la vía de Las Palmas. Da servicio a una población mixta de aproximadamente 600 estudiantes de estrato socioeconómico alto (5 y 6), con estudios desde Preescolar a Bachillerato, con calendario A (el curso va con el año natural) y jornada escolar de 7:10 am a 3:00 pm. Se trata de un Colegio que basa su quehacer pedagógico en la cultura judía bajo principios de respeto mutuo y pluriculturalidad.

El objetivo de la Institución es ofrecer una atención integral para lograr el máximo potencial de cada uno de los estudiantes, fomentando la reflexión, la felicidad y el conocimiento y puesta en práctica de valores universales que son promovidos mediante la comprensión de la cultura judía y los 613 preceptos que contiene La Torá (libro que constituye los fundamentos del judaísmo). Se suscita el respeto por los demás, por uno mismo y por el medio ambiente, centrando la actuación en la construcción de la autoestima y el avance paulatino de la autonomía personal, dando relevancia a la creación de espacios de respeto en la igualdad y en los derechos humanos.

El Modelo Pedagógico de la Institución se basa en la educación diferenciada a través del término hebreo que lo engloba: *Horaá Mutemet*. En él se reconoce la existencia de diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, la necesidad de fomentar aprendizajes significativos perdurables en el tiempo que conecten los saberes previos con los nuevos conocimientos y que habiliten al estudiante para aprender a pensar de manera autónoma.

En la metodología de *Horaá Mutemet*, el docente, en función de las necesidades detectadas en los alumnos, provee una serie de formas distintas de abordar el aprendizaje, prevaleciendo lo cualitativo frente a lo cuantitativo. El *modus operandi* se centra en el alumno, quien es protagonista de la construcción del conocimiento a través del trabajo lúdico y diferenciado

que asegure la consecución de los objetivos de manera significativa. El docente, a través de retos motivadores, organiza la acción del aula para llegar a los contenidos de manera diversa. De esta forma, tanto docentes como alumnos, crecen y aprenden de manera conjunta.

Desde este trabajo se pretende poner de manifiesto la existencia de otras posibilidades para enseñar a leer y a escribir a los niños del colegio de una manera natural, en consonancia con sus competencias y habilidades. Esta necesidad surge tras el estudio de los puntajes en Pruebas Saber (Icfes) en los últimos años, el estancamiento y escaso avance en los resultados, la necesidad de extrapolar los mismos en el contexto internacional y la sensación de muchos de los docentes del colegio de que la competencia lectoescrita es cada vez menor. Este último punto se asienta sobre varios supuestos que ellos manejan:

- Preponderancia de medios audiovisuales actuales en detrimento de los escritos.
- Menor tiempo diario dedicado a la lectura.
- Ausencia de acompañamiento familiar en muchos de los casos.

El Ministerio de Educación Colombiano a través de los DBA (derechos básicos de aprendizaje) pretende que, para la etapa de Educación Primaria, se promuevan en los niños la inferencia y el pensamiento crítico, aspectos que favorecerán el desarrollo del aprendizaje autónomo y el rigor intelectual. Otro objetivo fundamental durante la etapa es acercar el texto a los estudiantes para que se supere la lectura literal y se consoliden habilidades de escritura y pensamiento.

Es innegable, que cuanto mayor es el desarrollo de la comprensión lectora, mayor es la capacidad de los niños para expresar ideas y argumentar sobre su propio pensamiento; en definitiva, aumenta la capacidad de comprender el mundo con una postura crítica y se distancia del modelo tradicional de repetición de información y paradigmas existentes.

Para Goodman (1982), entre las habilidades que se deberán desarrollar durante la Primaria relacionadas con la lectura, estarían la selección de información relevante, la construcción de significados, la predicción de lo que dirá el escrito, el aporte de los propios conocimientos para realizar hipótesis, la construcción de significados o la propia autocorrección por poner algunos ejemplos. Es nuestra labor, promover el uso de un sistema de aprendizaje de la lectoescritura que vaya encaminado a la consecución de las mencionadas habilidades.

4.3. Necesidades detectadas

Tradicionalmente en el Theodoro (anexo 1) se ha venido manejando que el niño aprende a leer hasta tercer grado y que después de este curso, es cuando tiene que empezar a comprender y asimilar la lectura para que se produzca el aprendizaje en todas las áreas escolares. Esto no quiere decir que antes los niños no estén aprendiendo, pero la forma de acceder al conocimiento es diferente por la etapa evolutiva en la que se encuentran. El problema radica cuando se viene comprobando empíricamente en el aula que los niños de cuarto, quinto y sexto de primaria no tienen un nivel suficiente de lectura, evidenciando una baja competencia en algunos componentes de la misma: conciencia fonológica, fluidez, nivel de vocabulario, fonética y comprensión. Para ello se propone medir estos aspectos.

El Ministerio de Educación Nacional establece tres niveles de lectura, en función de la capacidad cognitiva del lector:

- *Literal*: hay una decodificación básica de la información.
- *Inferencial*: nivel que exige plantear hipótesis y extraer las intenciones del texto.
- *Intertextual*: valoración en la que se toma una posición crítica con respecto al texto y se relaciona la información con otros contextos, ideas y textos.

Betts (1946) propone una clasificación para las competencias lectoras de la población, nosotros la adaptamos a nuestro contexto escolar:

- *Independiente*: el estudiante puede leer sin ayuda del maestro. Hay un reconocimiento de más del 95% de las palabras del texto.
- *Instruccional*: el estudiante requiere el apoyo del maestro para leer. Hay más del 90% de reconocimiento de las palabras del texto.
- *Frustración*: el estudiante no puede leer de forma adecuada. Reconoce menos del 90% de las palabras del texto.

De acuerdo a estas premisas y con la colaboración y asesoramiento de una docente de la Universidad del CES de Medellín, se decide realizar una serie de pruebas que ubiquen a los niños en su nivel real de competencia de lectura a partir del TALE y el EMLE (Test de Análisis de la Lectoescritura y Escala de Magallanes de Lectura y Escritura; ver anexos 2 y 3) desde los primeros grados de Primaria. En el estudio se ofrece una prueba (texto adaptado, seleccionado a partir de una propuesta de una editorial de lecturas recomendadas para la edad), en el que se les propone a los niños que lo lean y mediante una serie de actividades y preguntas se obtienen mediciones en diferentes parámetros: conocimiento del libro impreso, exactitud, fluidez, comprensión auditiva, comprensión textual, lectura instantánea y escritura. Varían

en función del grado en el que están los niños, pero ofrecen un buen punto sobre el que partir, que determinará la necesidad o no de una futura intervención y, en caso de ser necesaria, dónde poner la relevancia y los esfuerzos de atención y actuación.

Los resultados que se obtuvieron fueron dispares. Para el Grado Primero, uno de los parámetros en los que hubo mayor dificultad fue el de la fluidez, la exactitud y la comprensión, siendo resultados generales pues se vieron reproducidos en los alumnos de los dos salones de clase. Para Segundo Grado, se obtuvieron los resultados más bajos en lectura instantánea, fluidez y un nuevo parámetro que se añadió para este curso: la competencia gramatical. Si bien es cierto que sólo pretendíamos tener un bosquejo general del estado de los alumnos, los resultados nos arrojaron cierta luz sobre las sospechas adelantadas por los docentes, había evidencias de dificultades significativas en algunas habilidades relacionadas con la lectura: gramática, fluidez y lectura instantánea entre otros.

5. Consecuencias e impacto

Aprender a leer y escribir es importante. Es una idea que se viene repitiendo a lo largo de todo este trabajo y que es necesario justificar con argumentos. Está claro que hoy en día nadie niega la necesidad de su aprendizaje. En Colombia, el 5,8% de la población es analfabeta (Cardona, 2017), lo que repercute en la imposibilidad de garantizar el principio de igualdad de oportunidades y en su más que posible exclusión social a diferentes niveles: no poder acceder a algunos trabajos que lo requieran (la mayoría si lo analizamos un poco), no entender algunos medios de comunicación o de difusión de la cultura (periódicos, libros, correspondencia...) o no tener acceso a la decodificación de diferentes mensajes en otros lenguajes o códigos asociados al lectoescrito (por ejemplo el de las señales de tráfico).

Según la Unesco, para que un territorio se considere libre del analfabetismo, la cifra debe estar por debajo del 4%. Este argumento justificaría suficientemente la necesidad de aplicar en la población programas que garanticen un nivel de competencia suficiente en lectura y escritura. Está claro que esta situación no se da en el propio Theodoro Hertzl (todos tienen acceso al código), pero sí podríamos entrar a debatir hasta que punto podemos valorar el nivel de competencia en el idioma.

El tamizaje que se realizó, evidenció que no se está alcanzando el nivel que se espera en la comprensión, fluidez y decodificación de los textos que se están ofreciendo como lecturas para los niños y que suponen un adiestramiento para afrontar la lectura de otros textos relacionados con la cotidianidad y la vida académica de los alumnos. Dado que el lenguaje lectoescrito es el principal vehículo utilizado en el Centro para difundir el conocimiento y promover los aprendizajes, el hecho de que no se alcance una destreza suficiente, repercute en el rendimiento en las diferentes materias que se estudian en el colegio. Y lo que es más grave, estaremos dejando de adiestrar suficientemente a los alumnos en procesos simples que derivarán con el tiempo en otros más complejos como el análisis, argumentación y contraste de ideas que son exigibles en el trasiego de los estudios universitarios.

Sin pretender una prospectiva tan a largo plazo, desde el primer momento, leer y escribir nos ayuda a comprender todos los temas escolares y a poder difundir nuestro conocimiento sobre ellos. También es un proceso fundamental en la vida de los alumnos, fomentando su autonomía pues el lenguaje es el principal instrumento regulador y estructurador del pensamiento, lo que llevará a que los niños sean capaces de expresar sus ideas, emociones y sentimientos de una manera más fluida y eficaz. Además, el progreso en este campo, fomentará unas mejores interacciones y comunicaciones con los demás.

6. Sistema de respuesta

El Estado Colombiano propone, a través de su legislación, toda una serie de medidas para garantizar que los niños tengan acceso al código lectoescrito. Es importante abordar una revisión de todas las leyes, resoluciones y decretos que velan por la garantía de formación de todos los ciudadanos a través de un proceso de concreción curricular que parte de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y termina con los indicadores de logro en cada uno de los grados de las diferentes etapas educativas, al cargo de los equipos docentes.

De forma general, el artículo 21 de la Ley 115 (1994), en el epígrafe “c” nos habla de que uno de los objetivos de la Educación Básica Primaria es el del desarrollo de las habilidades comunicativas, entre las que se encuentran la lectura, la comprensión, la escritura, la escucha, el habla y la correcta expresión (todas relacionadas con la lengua materna). Además, en el artículo 23, se establecen las áreas obligatorias y fundamentales de la Básica Primaria, y en su séptimo punto se incluye la Lengua Castellana como una de ellas. Posteriormente también será mencionada en el artículo 22 (relativo a la Educación Secundaria) como uno de los medios para comprender textos y expresarse literariamente hablando, para expresar mensajes complejos y para estudiar la creación literaria en Colombia y en el mundo.

Profundizando aún más, la resolución 2343 de 1996 estipula los indicadores de logro que deben guiar los diferentes niveles de educación en el país. Aquí aparece una división por ciclos, y teniendo en cuenta que este trabajo de maestría centra su foco en el trabajo en los primeros cursos de la Educación Primaria, se hará referencia al primer ciclo (que engloba los 3 primeros cursos de Primaria). En el punto 6.1 se hace referencia a los logros de Lengua castellana con objetivos que van desde el reconocimiento de diferentes tipos de textos, de actos de comunicación cotidianos y sus tipos, planteamiento de hipótesis para acercarse a la lectura, la interpretación y análisis de textos sencillos, el reconocimiento de la temática de los textos, clasificación de significados, explicación de eventos próximos a la realidad del niño, la expresión oral o el uso de los medios de comunicación por poner algunos ejemplos.

También es importante mencionar los aspectos sobre el lenguaje que vienen contenidos en el documento que publicó el Ministerio de Educación en 2002 “*Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*”. En este escrito aparecen recogidas las directrices curriculares y pedagógicas para los centros educativos con el fin de apoyar a los docentes en lo referente al desarrollo curricular. El primer punto que propone como guía del proceso, es el seguimiento del Proyecto Educativo Institucional (PEI, donde se definen las prioridades y directrices del día a día en el Centro), seguido por el rol que debe desempeñar el docente, la función de las áreas básicas (entre las que están la lectura y la escritura),

la concepción del lenguaje (hablando de las cuatro habilidades básicas: lectura, escritura, habla y escucha), el desarrollo de competencias y los niveles de desarrollo del sistema de escritura (4 niveles especificados en el documento).

Por último, es necesario mencionar los Estándares Básicos de competencias del lenguaje, donde se hace referencia a las metas en la formación en lenguaje en Primaria (comunicación, transmisión de la información, representación de la realidad, expresión de sentimientos, ejercicio de una ciudadanía responsable y sentido de la propia existencia), los campos fundamentales en la formación en lenguaje (pedagogía en Lengua Castellana, pedagogía en Literatura y pedagogía de otros sistemas simbólicos), la complejidad del desarrollo del lenguaje y las situaciones de aprendizaje propicias para el desarrollo del lenguaje. La estructuración de los estándares responde a una organización por ciclos, conteniéndose los de los tres primeros cursos en el primero de ellos. Esta distribución trata de asegurar una coherencia para su lectura horizontal y vertical. Horizontal porque los que están contenidos en el mismo grado garantizan la consecución de las habilidades del lenguaje y vertical porque están secuenciados de tal forma, que durante el trienio se han de conseguir los estándares propuestos para el ciclo.

El trabajo aquí propuesto, trató de tener en cuenta todos estos parámetros legislativos para adecuarse a las exigencias nacionales y departamentales en materia de la enseñanza de la lectura y escritura de la lengua materna de los alumnos del Theodoro Hertzl, el español. Teniendo en cuenta todo este material a disposición de los centros educativos, también se han venido disponiendo pruebas estatales bianuales (Pruebas Saber) que miden el grado de consecución de las destrezas y habilidades relacionadas con el área de Lengua Castellana. Además, la Secretaría de Educación del municipio de Envigado realiza controles periódicos que garanticen el seguimiento de las directrices nacionales en materia de cumplimiento con los estándares exigidos. El colegio, además, facilita las asesorías y capacitaciones necesarias (con una periodicidad inferior al trienio), a sus docentes para mantener actualizada y revisada su metodología de trabajo.

Sin embargo, la legislación nacional no obliga a la contratación por parte de los centros de personal especialista en dificultades de aprendizaje, la educación especial o la audición o lenguaje por poner algunos ejemplos. Tampoco está legislada la necesidad de que existan aulas de apoyo o refuerzo que atiendan a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, por ello es necesario suplir esa carencia con un método suficientemente amplio como para dar cabida a todas las posibles situaciones que se presenten en un aula de clase con población heterogénea.

7. Respuesta desde el argumento psicopedagógico

El principal objetivo que podríamos marcarnos como psicopedagogos, una vez que tenemos delimitado el encuadre del caso que tenemos entre manos, es participar en la toma de decisiones que colabore a mejorar los resultados en lectoescritura del centro educativo. Si partimos del supuesto de que el psicopedagogo tiene que admitir que existen diferentes dificultades relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura, aspecto que se ha visto refrendado desde el tamizaje inicial que realizamos, y que cada niño aprende de una forma diferente, debemos ofrecer una propuesta multidisciplinar que dé una respuesta y solucione o trabaje sobre las deficiencias detectadas, además siempre bajo el prisma de una filosofía institucional que respete las diferencias individuales.

Otro aspecto importante en el tamizaje realizado, es que tuvo como premisa que fuera suficientemente amplio como para poder detectar el mayor número de dificultades posibles relacionadas con el tema que tratamos. Esto nos permite ver con mayor claridad cuál debe ser nuestro punto de partida para la intervención y poder llegar de una manera precisa a cada uno de los alumnos.

La idea es proponer un método viable para nuestro contexto educativo, un trabajo coordinado con la Psicóloga y los docentes del centro, que permita realizar un proceso de evaluación continua y formativa que dé cuenta del proceso que estamos siguiendo. Para ello también se debe establecer un calendario de reuniones donde los docentes vayan dejando constancia del avance del plan, de los aspectos a mejorar y de lo que esté funcionando con el fin de potenciarlo y mejorarlo aún más. Seguramente al principio haya desajustes por las propias particularidades del contexto en el colegio, para eso se conciben estas reuniones de trabajo con el equipo multidisciplinar, para que den cuenta de todos estos aspectos con el fin de superar las dificultades.

Además, será de vital importancia involucrar a las familias, para lo que se proponen reuniones informativas en diferentes fases del proceso, tanto grupales como individuales con los progenitores de los niños que presenten mayores dificultades. De la coordinación y el grado de implicación de los agentes involucrados, dependerá el éxito final del método que vamos a proponer. Cuanto mayor sea el grado de complicidad, mejores serán los resultados obtenidos. La ilusión, la motivación y el compromiso de todos serán agentes fundamentales del proceso.

8. Descripción y análisis de Programas

A la hora de abordar la pertinencia de este estudio en la población del Theodoro Hertzl, es importante realizar una revisión de los estudios previos sobre el método y su pertinencia en contextos educativos. Popplewell y Doty (2001) realizaron un estudio comparativo entre la comprensión lectora de alumnos de segundo grado de dos escuelas primarias diferentes. La primera se basó en dos clases que recibieron una instrucción en lectoescritura tradicional y la segunda, en dos clases que utilizaron un método basado en los Cuatro Bloques. Los resultados obtenidos en comprensión lectora por los niños que usaron este segundo método fueron superiores a los resultados de los que usaron el método tradicional en la primera escuela. El método propuesto está basado en las investigaciones de Cunningham, Hall y Cunningham (2000), a los que luego me referiré con mayor profundidad. La particularidad del estudio es que, en la segunda escuela, el marco de trabajo proponía que no todos los niños aprenden de la misma manera, por ello se ofrecen diferentes métodos y experiencias de aprendizaje en un sistema cohesionado que además, permite el diseño de actividades de diferente nivel para niños con destrezas diferentes en una misma clase. Otra de las ventajas del método es que el acercamiento a la lectura se aborda desde un amplio rango de propuestas en cuanto a géneros literarios. La dificultad de los textos va aumentando progresivamente, cuando van mejorando las habilidades.

En un primer momento, el docente se muestra como un modelo para el ejercicio de la lectura (lee un fragmento en voz alta, dando pautas de entonación y dicción) y se sirve de pistas e ilustraciones para acceder al significado del vocabulario desconocido. Posteriormente, los alumnos en pequeños grupos, por parejas o solos, leen ese mismo fragmento. Antes y después de esta lectura los niños realizan actividades relacionadas con la comprensión, la discusión y la respuesta de actividades sobre el texto. Algunas de ellas pueden ser de escenificación o dramatización. Otra de las actividades tiene que ver con la selección personal de un libro de lectura entre una muestra previamente elegida por los maestros en función del nivel de destreza del alumnado; van realizando lectura silenciosa de su elección. Mientras los niños hacen esto, los profesores van conversando individualmente con ellos para ver su progreso e ir anotando aspectos puntuales del aprendizaje y el adiestramiento (la fluidez, la comprensión, la decodificación del texto o aspectos particulares que denoten comprensión de la historia: personajes, lugares, acciones...).

La idea es comenzar por dominar la lectura y el deletreo de las palabras que el método denomina de “uso frecuente” y que estiman que aparecen en el 50% de todos los textos. Para ello, el maestro introduce 5 nuevas palabras cada semana y las coloca en el mural de la clase en un espacio denominado “*Pared hablante*” (posteriormente en el trabajo profundizaremos en la idea).

El estudio se realizó con 71 niños de segundo de Primaria de dos escuelas urbanas del Medio-Oeste Estadounidense. La disposición de los niños era en 4 clases, dos en cada escuela. A las 4 clases se les ofreció el mismo libro de lectura (*Thomas' Snowsuit* de Robert Munsch) y se les pasó una prueba basada en SIRI (*Stieglitz Informal Reading Inventory*). La prueba contenía 5 puntos sobre los que versaban las preguntas (6 en total): argumento, tema, capítulos, solución del problema y secuenciación. Tres de las preguntas eran literales y tres inferenciales o críticas. La puntuación máxima que podían obtener los alumnos era 10 puntos. El procedimiento fue el siguiente: primero los niños leyeron la historia, luego se les puso una grabación con la lectura del texto. Posteriormente se les hicieron preguntas sobre la comprensión del texto y un segundo profesor familiarizado con la escala de 10 puntos de Morrow (1985) les realizó la prueba.

Los resultados obtenidos en una y otra escuela pusieron de manifiesto el nivel de competencia en la comprensión de lo leído. Los estudiantes de la segunda escuela obtuvieron mejores resultados a la hora de responder las preguntas: 7.83 en la primera escuela, frente a 8.63 en la segunda. La desviación estándar en los resultados también fue significativa: 1.08 frente a 0.96. Esta menor desviación en la segunda escuela denota una menor desviación de los resultados y una mayor homogeneidad a la hora de alcanzar los resultados esperados. Ello puso de manifiesto la pertinencia del método y la idoneidad del mismo frente a la enseñanza tradicional. Dándose situaciones y condiciones similares de enseñanza (mismo tiempo de preparación, profesores con niveles semejantes de formación, población de un tamaño similar en ambas escuelas...), los resultados de los niños que utilizaron el método de los Cuatro Bloques, fueron significativamente mejores.

A la hora de realizar este trabajo no se tenía constancia de la existencia de publicaciones de trabajos relacionados con el método de los Cuatro Bloques en el contexto colombiano. El hecho de que en Colombia no se encontraran estudios similares, pone de manifiesto la importancia y la necesidad de que se realice este trabajo de Máster y justifica con datos empíricos que, de aplicarse bajo las condiciones necesarias, podríamos obtener resultados satisfactorios para el Colegio Theodoro Hertzl. Argumentos importantes para realizar la adaptación propuesta son:

- Todos los niños son capaces de aprender bajo este paradigma.
- Se basa en la incorporación de ciertas rutinas diarias relacionadas con la aproximación a la lectura.
- El adiestramiento diario propone diferentes acercamientos de los niños a la lectura (no todos aprenden del mismo modo; a más opciones, más probabilidades de aprender).
- Cada bloque debe incluir tantas actividades como sea posible para asegurar que sea multinivel (cuando se profundice posteriormente en el propio método, se comprenderá este concepto “multinivel”).

9. Bases de una propuesta psicopedagógica

9.1 El método de los Cuatro Bloques

Como se comentó anteriormente, el método de los Cuatro Bloques surge en el año 1989 en un intento de desarrollar una instrucción diaria que respondiera a las diferencias individuales en el aula de clase. El método trata de representar cuatro aproximaciones diferentes a la lectura (lectura guiada, lectura independiente, escritura y trabajo con palabras), basándose en la idea de que no todas las personas aprendemos de la misma manera. Así pues, es responsabilidad de los educadores ofrecer un marco de diferentes posibilidades y experiencias que tenga en cuenta la diversidad existente en el alumnado. Este proyecto debe basarse en detectar las debilidades y fortalezas de los alumnos, y por ello tratar de utilizar materiales que puedan ser utilizados de una forma “multinivel” por los docentes, lo que asegura brindar una respuesta en función de las necesidades de cada uno, ofreciendo inclusive oportunidades para aquellos con diferentes tipos de dificultades de aprendizaje.

El método tiene como ideólogo a Jim Cunningham, profesor de la Universidad de Carolina del Norte en Chapel Hill en 1990. El autor basó el mismo en la instrucción de manera comprensiva, lo que supone dar un apoyo significativo para el alumno. La primera experiencia significativa se llevó a cabo en el curso de 1990-91 por dieciséis maestros de primero de Primaria que adaptaron la metodología a sus respectivas poblaciones. Desde entonces, el método se ha venido llevando a cabo en escuelas de todo el mundo en diferentes niveles educativos.

El presente trabajo pretende arrojar de una forma concisa algunas ideas, estrategias y recursos que puedan apoyarse en el método de los Cuatro Bloques para el aprendizaje de la Lectura en los primeros cursos de Educación Primaria, tomando como punto de partida, dar respuesta a los intereses de los alumnos. Entre los aspectos que Cunningham (1990) propone como importantes para atender a todos los estudiantes, están la comunicación, la cognición, las habilidades físicas, los sentidos, el afecto y la atención.

Siguiendo a Erickson y Koppenhaver (2007) se pueden nombrar algunas realidades que existen para lograr el fin de que todos los niños accedan al código lectoescritor:

- Ofrecer oportunidades (cuanto más numerosas y variadas mejor) para que todos puedan aprender a leer y a escribir.
- En un mismo grupo de clase, nos encontramos con lectores en diferentes niveles de competencia o habilidad.

- Cada actividad o bloque que se trabaje, debe tener en cuenta el principio anteriormente tratando de ser lo más “multinivel” que se pueda para responder a las diferentes necesidades.
- Cada persona aprendemos de una manera diferente, de ahí la importancia del principio de ofrecer actividades variadas de diferente naturaleza.
- Cada uno de los bloques propuestos, debe ser trabajado diariamente durante al menos 30 minutos. Este hecho ofrece la misma oportunidad a todos los niños para que lleguen a convertirse en lectores competentes con el máximo de su capacidad.

9.1.1 Fluidez, aspecto fundamental

Uno de los aspectos más importantes que resalta el método para lograr una lectura eficaz es el de la fluidez. Para LaBerge y Samuels (1974) los lectores sólo pueden dedicar un tiempo limitado a los dos factores más importantes involucrados en el proceso: la decodificación y la comprensión, proceso que por otra parte vamos haciendo paralelamente de manera simultánea. De acuerdo a diversos estudios como el de Johns y Berglund (2002), o las conclusiones del National Reading Panel (2000), nos encontramos con que los alumnos que presentan dificultades en la lectura, tienen poca fluidez.

Si hacemos una breve revisión bibliográfica tenemos diferentes opiniones o concepciones sobre lo que es la fluidez. Para Biemiller (1977-78) se desarrolla de manera gradual y siempre a través de la práctica de la lectura, para Nagy y Anderson (1984), la fluidez lectora está relacionada con la cantidad de tiempo dedicada a su práctica y para Allington (2005), los lectores mejoran a partir de la práctica con textos acordes a su nivel.

Existen diferentes enfoques con respecto al mejor camino para mejorar la fluidez. Para algunos autores como Cunningham (1990), la lectura oral repetida y la lectura guiada en voz alta son las mejores estrategias. Por su parte, Hasbrouck, Ihnot y Rogers (1999), Rasinki (1990) y Smith y Elley (1997) opinan que es importante que a la lectura oral le siga una retroalimentación del maestro que ayude en el proceso. Samuels (2002) propone lectura mediante pares, siguiendo el siguiente itinerario:

- Lectura para sí mismo.
- Lectura al niño por parte del adulto.
- Por parejas, un niño le lee al otro.
- Se cambian las parejas y se lee el texto de nuevo. Sigue una retroalimentación.

Sin embargo y atendiendo a los que no son partidarios de ese tipo de intervención, la investigación nos pone de manifiesto las siguientes realidades con respecto al trabajo de la fluidez:

- No hay ninguna evidencia de que la lectura oral por turnos mejore la lectura.
- La fluidez se consigue mediante la repetición de la lectura y la guía del profesor, quien indica parámetros en cuanto a la prosodia (puntuar y graduar la frase musicalmente), la puntuación y la entonación.
- Si se enseña el vocabulario nuevo antes de empezar la lectura, mejora la fluidez y la comprensión general del texto.
- Si se usa una prosodia con significado, hay evidencias de mejora en la fluidez.

Tras esta aproximación podemos decir que la fluidez es la habilidad que tenemos para poder leer de manera suave, con precisión y automatismo las palabras que aparecen en el texto, una combinación entre velocidad y precisión o exactitud en la decodificación. Además, responde a diferentes factores entre los que están: reconocer las palabras, el fraseo o prosodia, la expresión, la entonación, la velocidad y la comprensión; por lo que supone un puente entre la comprensión y la fonética.

Con estos datos también se pueden vislumbrar algunos de los motivos que nos llevan a tener estudiantes con poca fluidez:

- Hay poca exposición de los niños a lectores fluidos que generen un modelo válido.
- Generalmente hay una buena retroalimentación para los buenos lectores, pero no la hay, o es escasa, para los que tienen dificultades.
- Falta de práctica de los aprendices.
- Mala selección de textos para quienes aprenden, lo que acaba por generar frustración y desánimo en el aprendizaje.
- Se pierde el sentido último de la lectura, acaba pareciendo un “castigo”.

9.2 Objetivos del Plan

Entre los objetivos que nos proponemos alcanzar con el desarrollo de este plan, estarían los siguientes:

- Contribuir al desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos.
- Fomentar el interés por la lectura, incluso como una forma de ocio y disfrute.
- Formar a docentes en el uso de la metodología de los Cuatro Bloques.

9.3 Concreción de la propuesta en el marco de un modelo teórico

El modelo de los Cuatro Bloques tiene su nombre por los cuatro aspectos que se trabajan relacionados con la lectura, a saber:

- Lectura guiada.
- Lectura independiente.
- Trabajo con palabras.
- Escritura.

Lo ideal sería trabajar cada bloque diariamente durante un periodo de unos 30 minutos, pero si el tiempo no lo permite, al menos trabajar dos cada día e irlos intercalando a lo largo de la semana durante el curso escolar (entre enero y noviembre). Es importante ofrecer una intensidad horaria suficiente para la consecución de los logros de aprendizaje, la práctica continuada es el factor principal del éxito del proyecto. Aún así, si la propuesta quisiera llevarse a otro centro educativo, habría que ser flexible con la disponibilidad horaria y los objetivos que se marcaran en un principio. En el caso de nuestro contexto particular, el proyecto se planifica para ser desarrollado todos los días cada uno de los cuatro bloques.

Entre los puntos que se tienen en cuenta en primer término, están la planificación de todos los aspectos necesarios para poder implementar el método. Se desarrolla un plan de acción que cuenta con los siguientes puntos para su aplicación:

- Reunión inicial donde se pone en conocimiento de los agentes involucrados el cambio de metodología a partir de la justificación que supone el estudio de los resultados del tamizaje. Se da una primera aproximación al método y se explican algunas implementaciones prácticas en otros colegios del mundo (como el estudio referido de Popplewell en 2001) y los resultados obtenidos.
- Capacitaciones y reuniones periódicas con docentes, padres de familia y directivos durante el curso que precede a la implantación del modelo por parte del psicopedagogo y psicólogos escolares. En esas reuniones se va concretando cuál es el rol de cada una de las partes: qué se espera de los docentes, cómo van a colaborar los padres y cuál es la dotación de recursos que se necesita para comenzar a funcionar.
- Jornadas de trabajo que vayan preparando el material necesario para el desarrollo de las sesiones de clase.
- Evaluaciones periódicas a todos los niveles: educativo, económico, social... Esto nos permitirá ir reforzando los aspectos que vayan yendo bien y rectificar aquellos que no estén funcionando.
- Evaluación final que contraste resultados de lectura antes y después del plan.

- Los principios que guiarán la acción docente serán siempre estos tres:
 - La brevedad.
 - La variedad.
 - La estructura.

9.3.1 Lectura guiada

Este bloque debe dividirse en tres fases: el antes, el durante y el después. Se llevan a cabo con textos de diferentes tipologías textuales, formatos y niveles de lectura (en función del nivel de los alumnos). Cada fase debe tener o seguir una estructura diferente. Los objetivos que perseguimos son los siguientes:

- Mostrar diferentes estrategias para comprender los textos.
- Ampliar el vocabulario básico de los alumnos.
- Proponer literatura de diferentes estilos literarios.
- Facilitar textos del máximo nivel posible para las capacidades de los alumnos.
- Utilizar una metodología que mantenga la motivación de los alumnos y promulgue la autoconfianza de los lectores.

Algunas de las actividades que se pueden utilizar para el desarrollo de este bloque, a modo de ejemplo, son las siguientes:

- *¿Qué sé, qué quiero aprender y qué aprendí?* A través de preguntas directas a los alumnos se indaga sobre saberes previos, relación con su realidad circundante y se finaliza con un cierre que resuma lo trabajado. Es la técnica que se conoce como SQA.
- *Caminata pictórica*: sobre todo es útil en los primeros cursos de Primaria, cuando las destrezas lectoras no son tan notorias. Se trata de mostrar a los niños las ilustraciones del libro que se va a leer y hacer preguntas sobre lo que creen ellos que va a suceder en cada una de ellas. Esto generará curiosidad y motivará a los alumnos para su lectura.
- *Construcción de conexiones*: relación de las temáticas del texto con aspectos de la vida de los niños y la realidad que conocen, para tratar de fomentar aprendizajes significativos.
- *Detectives de oraciones y frases*: se propone un texto a los niños y se les pide que identifiquen algún aspecto que queramos trabajar con ellos: que busquen verbos, palabras que empiecen por “b”, nombres propios, algún adjetivo como los colores, palabras en mayúscula...

- *Preguntas pegajosas*: serían aquellas preguntas que una vez realizadas generarían nuevas preguntas y curiosidad en los niños por saber más sobre una temática determinada.
- *Test en parejas*: resolución de ejercicio en el que se proponen diferentes preguntas sobre el texto leído y que pueden resolver de manera conjunta.
- *Cubo que sirve para recontar historias*: un cubo que contiene diferentes palabras en cada una de sus caras y que pueden ser de diferentes temáticas. Si juntamos varios, pueden servirnos para darnos pautas sobre cómo hubiera sido el cuento si cambiamos los personajes, el tiempo o los lugares.
- *Mapas de historias*: Tras la lectura del cuento o antes del mismo (depende de la intención del profesor), se presentan diferentes láminas que están relacionadas con el texto leído. Se trata de que los alumnos las organicen para dar cuenta de la comprensión del mismo.
- *Dramatización del cuento*: otra de las opciones es representar el cuento que se vaya a leer con la asignación de personajes entre los alumnos de la clase, el diseño de vestuario o la selección del mismo si se tiene en la clase, preparación de escenas y puesta en acción.
- *Escritura y pintura, antes, durante o después*: se pide a los alumnos que vayan escribiendo lo que vaya pareciéndoles más significativo de la historia que se les lee. Otra opción es que vayan realizando un dibujo de la parte que más les guste, de algún personaje, de algún lugar o de lo que ocurre en algún momento relevante.

9.3.2 Lectura independiente

Este bloque se puede concebir como un “*taller de lectura*”. Los lectores eligen qué quieren leer y lo comparten con el resto de los compañeros. El papel del docente es registrar su nivel de lectura (el cómo lo hacen, puede emplearse una rúbrica para ello a partir de los parámetros propuestos) y de comprensión (lo que han entendido).

Algunas de las estrategias que se pueden implementar para cuando los niños están leyendo de manera independiente son las siguientes:

- Lectura compartida con libros que sean predecibles.
- Lectura oral.
- Lectura eco, en la que uno lee y el resto repite sus frases.
- Uso de teléfonos de plástico (pueden servir “codos” de fontanería para este fin), en los que los niños oyen su propia voz al leer y se percatan de la manera en la que lo llevan a cabo.

- “*Todos leen para*”: técnica sacada del manual de *The teacher’s guide to the Four Blocks* (Cunningham, Hall y Sigmon, 1999), que consiste en repartir un texto y que todos lleguen a resolver una pregunta que se realiza, que busquen quién hizo alguna cosa, dónde ocurre la acción o el sentido de algo. Se trata de que lleguen también a inferir la información solicitada.
- Club de lectura, biblioteca cooperativa: se propone a principio del curso la compra de tres libros a cada niño que vayan nutriendo la biblioteca escolar. Cada niño pondrá esa mini colección a disposición de todos y se hará un registro de la misma. Si sumamos los libros de cada uno, la posibilidad de elección de libros se multiplica exponencialmente por las muchas opciones que hay por los libros de todos los niños. Al finalizar el periodo de escolarización, el niño que lo desee podrá llevarse sus libros o donarlos a la institución. Se trata de aumentar el catálogo del centro y dotar de oportunidades lectoras a los alumnos.

9.3.3 Trabajo con palabras

Es importante que en este bloque diferenciamos los tipos de palabras que tenemos:

- *Palabras de alta frecuencia*: aquellas que aparecen con mayor asiduidad y dan soporte al texto. En este grupo podemos incluir los determinantes, las conjunciones, las preposiciones... Suponen en torno al 50% total del texto.
- *Palabras de vocabulario y ortografía*: los otros términos que podemos encontrarnos en el texto: verbos, sustantivos, adjetivos... Son el otro 50% del texto.

El primer objetivo de este bloque es enseñar a los niños las palabras de alta frecuencia. La decodificación inmediata de estos términos permitirá avanzar en la fluidez pues supone conocer en torno a la mitad del texto. Además, es importante aprender a identificar ciertos patrones para acceder a la decodificación de palabras nuevas; un ejemplo de esto lo tenemos en las familias de palabras que presentan similitudes por tener la misma raíz. La actividad más importante relacionada con este bloque es la del “talking wall” o “pared hablante”. Es importante que con cada libro que se vaya trabajando en el bloque de lectura guiada, se vayan realizando pequeños carteles con las palabras nuevas y/o desconocidas. Cuando se tengan, se irán colocando en el “*talking wall*” o “*pared hablante*” (es un concepto que hace referencia a que una de las paredes del salón se destina a colocar en ella los trabajos de los alumnos y cuya distribución ha de ser suficientemente elocuente para que la persona que interactúa con ella entienda la información que allí se recoge), para que se vayan interiorizando. Algunos estudios señalan que para aprender una nueva

palabra tiene que haber una exposición de quince veces para niños sin dificultades y de cuarenta para niños con necesidad específica de apoyo educativo.

Otras premisas relacionadas con este bloque serían:

- Poner atención en las palabras que fomentarán el aprendizaje de términos con dificultad fonética u ortográfica de acuerdo al grado y la edad.
- Las palabras que supongan vocabulario nuevo, tratando de contextualizarlas a las situaciones en que se usen y partiendo de la experiencia docente para determinar las que supongan dificultad para su comprensión.

También es importante establecer algunos ejemplos que puedan guiar la acción docente para este bloque particular:

- Sopas de letras con el vocabulario de la unidad o cuento que estemos trabajando.
- Búsqueda de palabras opuestas (antónimos), a los términos que les propongamos.
- Escribir correspondencia o una nota a una persona conocida (amigos de la clase, profesor o familiares), con algunas palabras nuevas de las que estemos trabajando.
- Simular que realizamos una campaña publicitaria sobre algún producto ficticio donde utilicemos el vocabulario novedoso.
- Uso del diccionario para buscar palabras que propongamos a los niños o alguna que no conocieran de las que trabajamos en algún texto.
- Escritura de oraciones con las palabras nuevas. Pueden ser tiras que coloquemos después en la pared hablante (o muro hablante como expliqué anteriormente).
- Crucigramas sencillos que tengan que ver con el contexto que estamos trabajando.
- Trabajo con adivinanzas.
- Propuesta de rimas para realizar pequeños poemas.

9.3.4 Escritura

Se propone trabajar este bloque a través de un “*taller de escritura*” que respete una de estas dos formas:

- Temas que pueden ser elegidos por los niños.
- Temas y formatos elegidos por el profesor que tengan una intencionalidad dirigida.

Para esta última modalidad es importante establecer la salvedad de que no han de ser escritos demasiado extensos (por su naturaleza), debido al tiempo real del que dispone el

docente (amén de la atención que debe brindar a todos los alumnos) y el tiempo del bloque; puede establecerse un guion prefijado que incluiría los siguientes pasos:

- Pequeña lección en la que el profesor va modelando lo que van a escribir los niños. También se hace hincapié en aspectos que se vayan a trabajar: uso de mayúsculas, palabras con “v/b”, “m” antes de “b/p” ... Puede tener una extensión temporal de 10 minutos.
- Los alumnos empiezan a escribir teniendo en cuenta el tema propuesto por el docente y las instrucciones de la mini lección. Pueden hacer un borrador inicial, luego lo editan, realizan alguna ilustración y lo “publican”.
- La “publicación” conlleva compartir con los demás compañeros lo que han escrito, ya sea mostrándoselo o leyéndolo en voz alta.
- El proceso completo, más especificado seguiría los siguientes pasos:
 - Mini lección del profesor (es importante definir los temas que se vayan a trabajar).
 - Escritura por parte de los niños del primer borrador, teniendo en cuenta la mini lección explicada por el docente.
 - Edición y revisión del borrador.
 - Conversación con los compañeros sobre sus escritos. Para facilitarlo, el trabajo se puede realizar a través de la disposición de los alumnos en pequeños grupos para que interactúen entre ellos.
 - Conversación con los profesores sobre su escrito.
 - Publicación de acuerdo a los parámetros especificados.
 - Difusión. Se puede compartir el escrito con compañeros de otras clases, con los profesores o con familiares.
- Algunas ideas que se pueden trabajar durante las clases son las siguientes:
 - Realización de mini libritos de historias sobre ellos mismos, sus compañeros, su comida favorita, el deporte que practican o su animal preferido.
 - Realización de un pequeño librito que contenga las palabras nuevas, con frases donde se utilicen y que les ayuden a recordar el significado por encontrarse de manera contextualizada.
 - Listados de palabras con los términos nuevos, lo que les puede llevar a relacionar y repasar conceptos y afianzar la ortografía.
 - Carpeta con adivinanzas, trabalenguas, chistes o un pequeño periódico de las actividades que realizan habitualmente en el colegio.
 - Letras aleatorias que pueden dar pie a buscar palabras que empiecen por esa misma letra, encadenar los resultados u organizar mini concursos en el aula.

- Diario anecdótico con aquella información de las cosas que pasan en sus vidas.
- Libros de sentimientos: el amor es..., la alegría..., la felicidad..., la tristeza...

Entre los objetivos que nos proponemos con este bloque están los siguientes:

- Que los niños entiendan la escritura como una forma de contar cosas a los demás.
- Desarrollo de una escritura fluida en todos los niños.
- Exposición y conocimiento de reglas gramaticales y ortográficas propias del idioma.
- Práctica en formas habituales de escritura (cartas, cuentos, diarios...)
- Que los niños progresen en la lectura a través de la escritura.
- Mantener la motivación del alumnado a través de actividades lúdicas y variadas.

9.4 Evaluación

Como parte del análisis sobre la pertinencia de continuidad del proyecto que se propone en el trabajo, es indispensable abordar el planteamiento de una pregunta: ¿Ha habido mejora en el proceso lectoescritor de los alumnos con su aplicación? Dado que nos estamos moviendo en el ámbito conceptual, el programa no ha llegado a ser puesto en práctica, pero es necesario que no nos quedemos en la mera aplicación. A partir de los datos obtenidos en las pruebas objetivas estatales, tras el empleo del método de los Cuatro Bloques, se hace indispensable la aplicación de nuevas pruebas que vayan dando cuenta del grado de consecución de las destrezas de nuestros alumnos. Por ello debemos aplicar evaluaciones periódicas que nos indiquen el punto en el que nos encontramos, puesto que, de otro modo, no podemos entrar a valorar la pertinencia o no del método en nuestro particular contexto educativo.

Sabemos que el punto del que partimos es válido, dado que las premisas se adecúan a la filosofía institucional del colegio, el método está sustentado en los principios pedagógicos por los que aboga el modelo de “Horaa Mutemet” y que todos los puntos que abordamos en el trabajo, están en consonancia con la visión académica de los profesionales del centro educativo para los niños que atienden. Ahora bien, necesitamos concretar de alguna manera, a través de datos objetivos si se puede, que estamos yendo por el camino correcto que sustente la apuesta pedagógica del método que aquí proponemos. Para ello se proponen las siguientes medidas:

1. Contraste de puntuaciones obtenidas en pruebas estatales en el curso que se aplica la evaluación y los resultados anteriores (algunos de los cuales fueron evidenciados en puntos anteriores).

2. Evaluación de resultados en auditorías realizadas por empresas externas (en el colegio se realizan evaluaciones periódicas que miden el desempeño en el área de Lengua Castellana con cierta periodicidad, en torno a tres o cuatro veces al año).
3. Proceso evaluativo en distintas habilidades relacionadas con el área de Español: lectura, escritura, oralidad, comprensión...

Los dos primeros puntos expuestos no dependen directamente del colegio (me refiero a su elaboración), pero sí es necesario su estudio y preparación en el aula de clase. Aunque no se va a profundizar aquí en su análisis, sí se va a recomendar la realización de diferentes indicadores matemáticos (a partir de los datos recabados) que permitan contrastar dónde se encuentran las mayores dificultades de los niños del centro educativo.

Por otro lado, y teniendo en cuenta la tercera medida mencionada, es aquí donde se hace necesario pormenorizar las características que debe aunar la evaluación del proceso. Además, constituye la parte que compete a los docentes al cargo de la enseñanza de la Lengua Castellana y no debe olvidarse ni restarle la importancia que atesora.

Toda evaluación ha de ser un proceso continuo y flexible, que nos permita recoger información y a partir de ella, realizar juicios de valor que puedan dar lugar a la toma de decisiones respecto del proceso de Enseñanza-Aprendizaje. En este caso, a partir de la evaluación que se realice, debe surgir una orientación psicopedagógica inherente al proceso educativo:

- Información sobre la metodología que estamos usando y su validez.
- ¿Son necesarias adaptaciones curriculares en algún caso?
- Detección de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.
- Los de incorporación tardía al sistema educativo.
- Los que tengan altas capacidades.
- Los que presentan necesidades educativas especiales.
- Grado de desarrollo de habilidades y de consecución de aprendizajes.

Toda evaluación debe plantearse siguiendo las siguientes premisas:

- Ha de ser **global, continua y formativa**.
- Debe tener en cuenta todas las partes del proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello ha de ser **comprensiva**.
- Ha de tener **capacidad recurrente**, entendida como la posibilidad de retrotraernos a los elementos ya vistos del proceso y modificarlos en caso de que no funcionen.
- Debe ser **crítica**, para dar lugar a la **toma de decisiones**.

Profundizando en el proceso, hay que tratar la parte de información a los alumnos y sus familias. Las observaciones, informes específicos y evaluaciones les servirán para ver cómo se encuentran con respecto a sus aprendizajes y competencias, tanto de manera particular como en relación a su grupo de iguales (a nivel del centro escolar, departamental y estatal). La motivación en este sentido es muy importante, el alumno debe ser consciente de lo que puede llegar a conseguir; nuestro objetivo principal, como se exponía por estar en consonancia con la legislación educativa nacional, es tratar de lograr el máximo potencial de los alumnos.

Otro aspecto importante a evaluar sería la motivación del cuerpo docente de la institución. La aplicación del programa necesita de altos niveles de compromiso y dedicación por parte del docente, requiere un cambio de paradigma de enseñanza y obliga a la revisión constante de la praxis. Inclusive, el docente debe revisar aspectos sobre su propio desempeño como:

- Puesta en práctica de lo planificado.
- Situaciones cotidianas que impiden el desarrollo de lo previsto e incidencia en el día a día.
- Cambios en los desarrollos metodológicos en función de los intereses de los niños. Es habitual que los alumnos lleven al aula materiales u objetos que son de su interés o que les llaman la atención. No sólo no debe verse como algo negativo, sino que puede considerarse como un aspecto positivo que genere autoconfianza y motivación en los procesos.
- La organización de las unidades de programación y materiales.
- Los aspectos relacionados con la organización de los espacios y los tiempos.

Desde el punto de vista psicopedagógico, es necesario establecer una serie de reuniones periódicas con el equipo de trabajo que atiende a los alumnos del centro. Es necesaria la creación de un calendario de implantación del plan que sea coherente y viable, el estudio de la dotación de recursos (tanto materiales como humanos) y la necesidad de implicación de todos los agentes intervinientes. En este sentido, es importante ser claros y transparentes con los padres de familia. Del equipo que se forma con ellos depende el éxito de la propuesta. Recordamos la idea inicial de que aprendemos a leer porque es importante para la vida y no sólo para la academia en la escuela. Ahondando en esta idea, es importante formalizar un plan de reuniones sobre lo que se pretende hacer y que otorgue información sobre el proceso en sí. Es lógico que el grado de implicación familiar aumente si se conoce lo que se va a llevar a cabo.

A los profesores del colegio se les deben ofrecer capacitaciones metodológicas previas para aprender a trabajar por el método de los Cuatro Bloques. Es recomendable que los miembros del equipo realicen informes periódicos de su quehacer y se evalúen periódicamente; para ello se propone sistematizar el proceso con formularios de seguimiento, rúbricas de desempeño o registros anecdóticos por poner algunos ejemplos. A través de esas reuniones se medirá el punto en el que nos encontramos de la implantación del plan, se podrá ir informando al equipo de cambios que tengamos que ir realizando o se nos permitirá evidenciar deficiencias o problemas específicos que deban ser abordados de manera colaborativa con otros miembros del equipo, como psicólogos o especialistas.

Todos estos aspectos podrían dar para realizar un nuevo estudio mucho más exhaustivo. Por ello, si el trabajo se decide llevar a cabo, se recomienda abordar con mayor profundidad muchos de los aspectos que aquí se mencionan de manera somera a partir de los datos que fueran saliendo de las evaluaciones realizadas y de la práctica docente.

10. Resultados

Es necesario comenzar el siguiente análisis desde la idea de que la aplicación práctica de este trabajo aún no ha sido realizada, aspecto que no debe entenderse como limitante para poder vislumbrar los resultados que cabría esperar de su aplicación en el contexto particular para el que fue concebido. Partimos de la idea de elaborar un programa que mejorara la competencia lectoescritora de los niños del colegio Theodoro Hertzl (anexo 1), pues pese a los buenos resultados obtenidos en diferentes pruebas estandarizadas, en ejercicios cotidianos de aula los docentes tenemos la percepción de que los niños no entienden lo que leen, aspecto que se evidencia en cuestiones sobre el contenido de textos y ejercicios, respuestas diferentes a lo que se pregunta y falta de atención en detalles mencionados previamente de uno u otro modo en los textos.

El planteamiento del método de los Cuatro Bloques es incidir sobre las habilidades que ellos van desarrollando para llegar a ser buenos lectores: la lectura guiada, la lectura independiente, la escritura y el trabajo con palabras. Los frutos que se recogerán de este trabajo se pueden analizar desde diferentes perspectivas:

En cuanto a **conciencia fonológica** se espera que tras la aplicación del programa los niños mejoren la conciencia fonémica (la relativa a los sonidos individuales de las palabras), que comprendan que las palabras tienen partes y que éstas representan sonidos; que asocien letras a los sonidos que oyen en el lenguaje oral y que las palabras que oyen tienen su representación escrita (el llamado principio alfabético). El trabajo constante permitirá que nuestros niños, al finalizar el curso, estén en disposición de reconocer las sílabas comunes en palabras diferentes, categorizarlas en función de similitudes, combinarlas para formar palabras, reconocer palabras cuando se omita alguna sílaba, añadir unas para formar palabras nuevas (*¿qué palabra se forma al añadir za a pato?*), serán capaces de reconocer palabras que comiencen por la misma letra/sílaba, que terminen de la misma forma, palabras dentro de una oración/texto por su sonido... En definitiva, todo este trabajo servirá para reconocer rimas, aliteraciones, segmentación y combinación de palabras y a partir de ellas, realizar diferentes ejercicios; se trata de que el mejor conocimiento de las palabras va a incrementar indefectiblemente la posterior comprensión lectora.

Referente a la **fluidez lectora**, los niños llegarán a leer de forma suave, precisa y automática las palabras que se les presenten en un texto dado, lo que les permitirá tener un buen ritmo (prosodia) y acceder al significado, aspecto clave para llegar a la comprensión. Teniendo en cuenta el estudio realizado con los niños de primer grado, y tratando de objetivizar los resultados que obtendremos, lo normal es que se movieran entre las 80 y las 120 palabras por minuto cuando tengan altas capa-

ciudades, entre 50 y 90 cuando estén en la media, y entre 25 y 65 cuando presenten dificultades (resultados de las diferentes mediciones realizadas durante el curso). Por ello es necesario realizar progresivas evaluaciones que vayan dando pautas del punto en que nos encontramos. El compartir algunos de estos resultados con los niños permitirá que se enfoquen en su muestra y traten de superarse, evidenciando sus propios progresos. Otra de las características relacionadas con la fluidez que observaremos en los niños sobre los que apliquemos el método, será que tendrán la capacidad de agrupar unidades significativas o sintácticas apropiadas (ciertos patrones que encontramos en el lenguaje y que permiten mejorar la fluidez).

En cuanto a otro de los puntos más importantes, tras la aplicación del programa, y fruto de la práctica diaria, mejorarán los **niveles de autonomía en lectura y escritura**. El hecho de realizar un proceso en el que los niños vayan de manera paulatina siendo guiados en el aprendizaje de la lectura y la escritura, hará que, gracias a la supervisión, el docente pueda ir otorgando mayores niveles de autonomía a los niños que vayan avanzando en el proceso, hasta que sean capaces de realizarlo de manera individual sin la ayuda prestada en un principio.

Para finalizar, el fin último perseguido, es que los niños sean capaces de **comprender los textos y enunciados** propuestos en las diferentes asignaturas, mejorando los resultados de los ejercicios de clase, los exámenes y optimizando el tiempo de las sesiones. Además, relativo a las pruebas estatales, se mejorarán si cabe aún más los resultados de las mismas por estar enfocadas en estas habilidades específicas de los estudiantes.

11. Conclusiones

Siguiendo algunas de las consideraciones que establecíamos al principio del TFM, es importante que se vaya analizando el grado de consecución de los objetivos específicos que nos habíamos planteado con el trabajo. Ello constituye en última instancia el sentido del mismo y la motivación que llevó a su elaboración. De manera particular, se irán estudiando cada uno de ellos para ver en qué sentido se abordó y se justificó su inclusión.

En relación al **primer objetivo específico**, con el desarrollo del proyecto se ha tratado de realizar una revisión sobre los diferentes métodos de enseñanza existentes en cuanto a lectura y que se han usado en el Theodoro Hertzl (anexo 1); estas propuestas metodológicas se han puesto en práctica de una u otra forma. El objetivo era entender el punto de salida del que partíamos con el fin de entender nuestra realidad actual. Si no tenemos en cuenta esa premisa podemos caer en errores anteriores y no apuntar a las necesidades particulares de nuestro centro de enseñanza.

Tras ello se realizó una revisión del nivel de los alumnos del colegio con respecto a los niveles de lectura comprensiva. Ello arrojó resultados positivos pero que contrastan con la apreciación general de los profesores que dan clase de Lengua Castellana. Por ello, se relativizan los resultados de las pruebas anteriores y se evidencia la necesidad del centro de revisar su método de enseñanza lectoescritor y explorar otras propuestas que vayan de la mano con el modelo institucional.

De esta forma surge la necesidad de este trabajo y se responde al **segundo de los objetivos específicos** marcados, con el centro de atención en el método de los Cuatro Bloques, estudiando y repasando diferentes alternativas para su puesta en práctica, profundizando en sus conceptos básicos y ahondando en los elementos metodológicos que lo componen. Para el ser humano, la enseñanza de la lectura y la escritura es fundamental y se justifica, más allá de la obtención de una nota en una materia, en la regulación en muchos de los aspectos de su cultura y la articulación de su pensamiento de manera organizada y coherente. El momento en que se realiza este aprendizaje debe guiarse por el principio de que no sea de forma tardía y además en consonancia con el desarrollo madurativo del niño. El papel docente, en este sentido, debe ser activo y enfocado a lograr el máximo potencial del niño, otorgarle significatividad y orientar a través de una metodología motivante y estimulante.

Orientar el trabajo del docente de forma adecuada, supone gran parte del éxito de la aplicación de este método, amén de que se deben conjugar los esfuerzos de todos los profesionales que trabajen en pro del crecimiento personal de los alumnos. Por poner un ejemplo, el desarrollo psicomotor, sin haberse mencionado anteriormente, jugará un papel esencial en la consecución de logros posteriores: coordinación óculo-manual, prensión manual, desarrollo de la motricidad fina... Estos aspectos

permitirán mejorar la autoestima del niño y afrontar con garantías el aprendizaje del código. El alumno acaba siendo el dueño de su propio aprendizaje bajo la supervisión del docente a cargo en cada caso.

Por otro lado, y tratando de dar respuesta al **tercer y último objetivo específico**, también se ha ido analizando la pertinencia de la aplicación del programa en el contexto particular del colegio Theodoro Hertzl (anexo 1), aspecto que vino supeditado a la aprobación del estudio y que recibió la ratificación con la presentación del mismo a la directiva y el apoyo y confianza para su plasmación en este trabajo.

Entre las principales limitaciones o dificultades que me he encontrado a la hora de realizar el trabajo están la búsqueda de literatura específica sobre el método de los Cuatro Bloques en español (ante la imposibilidad de hallarla, he tenido que leer y traducir bastante material de diversos autores y acudir a la guía de otros profesores con conocimientos sobre el tema), la preocupación de que, si se llega a poner en práctica, no se cuente con el respaldo del resto de profesores de lengua castellana del colegio (este es un método novedoso y muchos de los profesionales de nuestro gremio se muestran habitualmente reacios a cambios que afecten a su modo de trabajo, ya sea porque están cómodos en su paradigma, o porque creen que lo que se propone no va a suponer unos resultados positivos) y por último, mi falta de experiencia con la parte formal y las exigencias de los trabajos de postgrado (ha sido muy satisfactorio ir superando los retos que se iban presentando cuando iba acometiendo la resolución de los diferentes apartados, especialmente el de referenciación).

Por otra parte, explorando la parte de prospectiva, es necesario señalar que no tendría sentido si este estudio se quedara en el mero análisis de resultados, aplicación del método en un par de grupos de los primeros años de primaria y olvido del mismo. Es un método suficientemente amplio y versátil como para pensar en aplicarlo desde los primeros años de Educación Infantil hasta, al menos, la finalización de la Educación Primaria. En el contexto específico de mi trabajo, se debe iniciar en Preescolar y continuar, en los años venideros, en los siguientes cursos de Primaria. Eso aseguraría varias cosas: primero que hubiera una coherencia vertical entre los diferentes cursos y el método de enseñanza lectoescritora que se está utilizando, que la hubiera también horizontal y se apostara por un método válido para “entrenar” las pruebas estandarizadas estatales y que sirviera para la mejora en todas las áreas del currículo educativo.

No me gustaría dejar pasar la ocasión de realizar una pequeña reflexión personal sobre el conjunto de circunstancias que me llevan a presentar este trabajo: la formación previa se antoja indispensable para ofrecer el punto de vista que doy sobre el tema trabajado. La experiencia docente en el aula que

se ha ido atesorando (que aporta realidad y subjetividad al estudio), las diferentes sesiones de clase en la maestría que estamos estudiando, los temas abordados, el apoyo de los docentes y de la directora del TFM, la asesoría de compañeros, psicólogos y directivos del colegio, todo ello me lleva a tomar cierta distancia con el mero ejercicio docente y comprender que la intervención del psicopedagogo está justificada desde el mismo momento que la especialización pasó a formar parte del ámbito educativo.

Su figura viene a cubrir un campo que, si pudiéramos hacer una analogía, se asemejaría a la del director de proyectos de muchas de las empresas de medio mundo. Su papel principal consiste en coordinar, organizar recursos, ofrecer asesoría, buscar resultados adaptados al contexto y obtener lo mejor de cada uno de los agentes involucrados en el proceso educativo. Su espectro de actuación es muy amplio y por ello su importancia y relevancia también lo son.

Tan importante como contar con una buena formación académica, es contar con un buen compendio de habilidades sociales. Se trata de una profesión que trata con personas y la empatía, asertividad y capacidad de comunicación son destrezas que deben acompañar a un buen psicopedagogo para poder ejercer su función, que se realiza con y para personas.

El trabajo de este último año me está sirviendo para mejorar mi formación como profesional de la educación, para comprender mejor el ámbito con el que trabajo a diario, la estructura de funcionamiento de un colegio y principalmente, para mejorar mi conocimiento general sobre mis propias capacidades, afinidades y gustos personales sobre la praxis educativa. Creo que uno de los puntos principales del trabajo, con el que no contaba a priori, es el de demostrarme a mí mismo que soy capaz de ejercer el rol de psicopedagogo, de hacer un plan viable y responsable y serle de utilidad a mi centro educativo en una faceta diferente a la que venía desempeñando habitualmente en los últimos seis cursos escolares. Me gusta mucho la docencia, valoro mucho los esfuerzos anteriores que tuve que realizar para llegar donde estoy en la actualidad, pero definitivamente me siento con ganas y con la capacidad de afrontar nuevos retos desde el punto de vista de la investigación y la organización educativa. También tengo presente la necesidad de actualización diaria, la importancia del trabajo en equipo, de reconocer las propias carencias y la importancia de suplirlas con trabajo, dedicación y estudio.

Todo ello me lleva a sentirme orgulloso del trabajo realizado, de haber podido compaginar mi actividad docente diaria con el estudio de la maestría y de haber encontrado utilidad real en lo estudiado.

Este trabajo puede entenderse como el “punto y seguido” de un proceso que hoy termina como estudiante de la profesión de psicopedagogía y mañana continuará como una mente inquieta y feliz por afrontar los retos venideros.

Los principios que motivaron mi desempeño siempre fueron los del respeto, la rigurosidad y el compromiso. A modo de evaluación personal, trabajé de manera disciplinada, tratando de cumplir con la premisa del aprendizaje, los tiempos y los requisitos de la actividad. Soy consciente de que no he creado nada nuevo, que la información que aquí se recoge es fruto de la revisión de diferentes materiales y escritos y que mi trabajo puede que no se llegue a concretar en una actividad real, pero para mí lo importante es que es un trabajo que puede llevarse a la práctica y que se hizo con el ánimo de crecer profesionalmente. Con él me di cuenta de algunos aspectos que me faltan por aprender y profundizar, pero también de las herramientas y estrategias de las que dispongo para paliar esa carencia.

Me gustaría finalizar agradeciendo a la figura de mi profesora de TFM. Su actitud siempre fue de escucha, amabilidad y colaboración, incluso en aspectos que podría darse por sentado que debería conocer. Sus aportes resultaron muy valiosos y su guía muy efectiva. Traté de ponerme objetivos reales y viables que no distaran de la realidad de mi contexto educativo y que respondieran a lo que la Universidad espera de nuestros trabajos. Muchas gracias por todo el tiempo dedicado a mi trabajo, las completas observaciones y sugerencias de mejora, tu compromiso y el tiempo de respuesta en la retroalimentación brindada, fueron inmejorables.

Finalizaré con la máxima latina que plasma la importancia del lenguaje escrito y la labor de enseñanza del mismo: “verba volant, scripta manent”.

12. Referencias Bibliográficas

- Allington, R. L. (2005). The five missing pillars of effective reading instruction. *Reading Today*, 22(6), 3-5.
- Betts, E. A. (1946). *Foundations of Reading instruction*. New York. American Book Co.
- Biemiller, A. (1977-1978). Relationships between oral reading rates for letters, words, and simple text in the development of reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 13, 223-253.
- Cardona, L.E. (2017, 6 de marzo). En 2018, Colombia estaría libre de analfabetismo. *El País (Colombia)*. Edición digital. Recuperado el 5 de diciembre de 2018 de <https://www.el-pais.com.co/colombia/en-2018-estaria-libre-de-analfabetismo.html>
- Cunningham, A.E. (1990). Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of experimental child psychology (San Diego, CA)*, vol. 50, 429-44.
- Cunningham, P. M., & Allington, R. L. (1999). *Classrooms that work, 2nd Ed.* New York. Addison Wesley Longman.
- Cunningham, P. M., Hall, D. P. & Sigmon, C. M. (1999). *The teacher's guide to the four blocks*. Greensboro, North Carolina. Carson- Delloso.
- Cunningham, P. M., Hall, D. P. & Cunningham J. W. (2000). *Guided Reading the Four Blocks way*. Greensboro, North Carolina. Carson- Delloso.
- Decroly, O. (2007): *La función de la globalización y la enseñanza y otros ensayos*. Madrid. Biblioteca nueva.
- Erickson, K. & Koppenhaver, D. (2007). *Children with Disabilities: Reading and Writing the Four-Blocks Way*. Carson-Delloso Publishing Company, Inc.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999) La domesticación de la escritura en la escuela en Cultura escrita y educación. *Conversaciones con Emilia Ferreiro, México, fce*, pp. 45-46. Recuperado el 12 de noviembre de 2018 de <http://blogvivamoslalectura.blogspot.com>
- Freinet, C. (1986) *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de la Lectura: consideraciones a través de la lengua y del desarrollo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Centro de América Latina.
- Hasbrouck, J. E., Ihnot, C., & Rogers, G. (1999). Read Naturally: A strategy to increase oral reading fluency. *Reading Research & Instruction*, 39 (1), 27-37.
- Hurtado, V., Dario, R., y Yepes, C. (2001). Entrevista a Yetta y Kenneth Goodman. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(31), 149-155.
- Jons, J. & Berglund, R. (2002). *Fluency: questions, answers, evidence-based strategies*. Dubuque: Kendall Hunt publishing.

- LaBerge, D. & Samuels, S.J. (1974). Toward a theory of automatic information process in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Ley 115 de 1994. *Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios*.
- Mahoney, M.J. (1988). Constructive metatheory: I. Basic features and historical foundations. *International Journal of Personal Construct Psychology*, 1, 1-35.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *Resolución 2343 de junio de 1996 por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de ogros curriculares para la educación formal*. Recuperado el 5 de diciembre de 2018 de http://e-learning.cec.ar.edu.co/RecursosExternos/UnidadIIProyTecno/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Lineamientos curriculares de Lengua Castellana*. Recuperado el 5 de diciembre de 2018 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2015). *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. Recuperado el 5 de diciembre de 2018 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Morrow, L. M. (1985). Retelling stories: A strategy for improving young children's comprehension, concept of story structure, and oral language complexity. *The Elementary School Journal*, 85(5), 647-661.
- Nagy, W. E. & Anderson, R. C. (1984). How Many Words Are There in Printed School English. *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.2307/747823>
- National Reading Panel (U.S.) & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.) (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Poppellwell, S., y Doty D. E. (2001). Classroom instruction and reading comprehension: a comparison of one basal reader approach and the Four-Blocks framework. *Reading psychology*. 22 (2). 83-94
- Rasinski, T.V. (1990). Effects of repeated reading and listening-while-reading on reading fluency. *Journal of Educational Research*, 83, 147-150.
- Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 166-183). Newark, DE: International Reading Association.

Smith, J. & Elley, W. (1997). *How children learn to read: insights from the New Zealand experience*. Auckland, New Zealand. Longman

13. Bibliografía

- Banco de la República Colombiana. (2018) *La alegría de leer*. Recuperado de: (<http://www.ban-repcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-110/alegria-de-leer>)
- Botella. L. (1994) *El ser humano como constructor de conocimiento: el desarrollo de las teorías científicas y las teorías personales*. Recuperado el 29 de septiembre de 2018 de: https://www.researchgate.net/publication/238767647_El_ser_humano_como_constructor_de_conocimiento_el_desarrollo_de_las_teorias_cientificas_y_las_teorias_personales
- Condemarín, M. y Milicic, N. (1988). *Test de cloze. Aplicaciones psicopedagógicas*. Santiago de Chile. Andrés Bello.
- Londoño, C. (2017). *9 frases de Emilia Ferreiro sobre el aprendizaje de los niños y la lectoescritura. Cómo aprenden los niños*. Recuperado el 27 de septiembre de 2018 de <http://www.eligeeducar.cl/9-frases-emilia-ferreiro-aprendizaje-los-ninos-la-lectoescritura>
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290 "Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.". Recuperado el 28 de septiembre de 2018 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-87765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Recuperado el 28 de septiembre de 2018 de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Recuperado el 28 de septiembre de 2018 de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-75768_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje en Lectura y escritura*. Bogotá: documentos. Colombiaaprende.
- Reschly, A. M., Busch, T. W., Betts, J., Deno, S. L., & Long, J. D. (2009). Curriculum- based measurement oral reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of School Psychology*, 47, 427-469.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona, Horsori.
- Teberosky, A. y Soler, M. (comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial. Cuadernos de Educación*, 39. Barcelona, Ice-Horsori.
- Vásquez, F. (s.f.) *Escribir y pensar*. Recuperado el 29 de septiembre de 2018 de <http://fernandozasquezrodriguez.wordpress.com>
- Vygotsky, L. (1939). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

14. Anexos

Anexo 1. Autorización para el uso del nombre del Colegio Theodoro Hertzl:



Anexo 3: AUTORIZACIÓN PARA USO DE DENOMINACIÓN SOCIAL

La Rectora del Colegio Theodoro Hertzl, de la Unión Israelita de Beneficencia de Medellín, con NIT 890902916-1, institución privada de educación formal ubicada en la Carrera 1 No. 36 D Sur 515 (Alto de las Palmas) del Municipio de Envigado (Antioquia), Teléfono: 3220180, con última licencia de funcionamiento aprobada por la Resolución Número 7613 del 7 de noviembre de 2017 de la Secretaría de Educación y Cultura del Municipio de Envigado, para los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, con número de inscripción 405266800053 ante el Dane.

AUTORIZA:

A Manuel García-Risco Hijosa, docente del colegio Theodoro Hertzl para utilizar la denominación social, marca o nombre comercial, de titularidad o licencia perteneciente a la entidad autorizante, en medios digitales o analógicos de divulgación o comunicación, destinados a la elaboración de la tesis del trabajo de fin de máster de Psicopedagogía.

Esta autorización no significa la transmisión, cesión o licencia de cualesquiera de estos, para comercializar productos y/o servicios propios o de terceros, en nombre y/o por cuenta de la entidad autorizante, sino un mero permiso para incluir la denominación social y/o los signos distintivos en los materiales, tangibles o intangibles, publicitarios o promocionales del Theodoro Hertzl.

A tales efectos, Manuel García-Risco Hijosa se compromete a utilizar siempre los citados signos de identidad conforme estén expresados o registrados, sin menoscabar o perjudicar en nada la reputación en el mercado de la entidad autorizante.

Y para que conste y a petición del interesado, se suscribe la presente autorización a los 18 días del mes de octubre de 2018.

Cordialmente,


NIDIA LONDOÑO ECHEVERRY
Rectora
C.C. 43.040.308 de Medellín



Conmutador 322 01 80 – E-mail s.academica@theodoro.edu.co – www.theodoro.edu.co

Anexo 2. Resultados del tamizaje en Primero de Primaria. Clave de interpretación y resultados:

Tabla 4: Clave de respuestas Primer grado (medido en porcentaje y número de errores):

	Alto	Medio	Bajo
Conocimiento libro Texto impreso	7	5 -6	<5
Comprensión Auditiva	5 (100%)	4 (80%)	<4

	Alto	Medio	Bajo
Exactitud	97-99	93-96	<96
Fluidez	60-80	50-79	<50
Comprensión	100% (5)	80-99% (4)	<80 % (3-2-1)
Lectura (palabras leídas instantáneamente)	100% (20 p)	80- 99% (16 p)	<80 (15 ó – p)
Escritura	3	2	1

Fuente: elaboración propia

Tabla 5: Resultados Primer Grado (7 años)

	1º Alef (número de niños)			1º Bet (número de niños)		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Conocimiento del libro de texto impreso	15	7	2	0	16	5
Comprensión Auditiva	12	8	4	10	8	4
Comprensión Textual	5	8	11	3	3	16
Exactitud	7	3	14	11	2	9
Fluidez	4	11	19	6	0	16
Lectura instantánea	4	8	12	8	5	7
Escritura	10	10	4	13	6	3

Fuente: elaboración propia

Anexo 3. Resultados del tamizaje en Segundo de Primaria. Clave de interpretación y resultados:Tabla 6: *Clave de respuestas Segundo Grado (medido en porcentaje y número de errores):*

	Alto	Medio	Bajo
Comprensión Auditiva	100% (5)	80% (4)	<80
Lectura instantánea	100% (20)	80% (16)	<80% (-16)
Comprensión textual	100% (5)	80% (4)	<80 (-4)
Exactitud	99%	97-98%	<97
Fluidez	70 -90	60- 69	<60
Escritura	3	2	1
Gramática	3	2	1

Fuente: elaboración propia

Tabla 7: *Resultados Segundo Grado (7 años)*

	2º Alef (número de niños)			2º Bet (número de niños)		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Comprensión auditiva	10	11	1	11	10	3
Lectura instantánea	2	7	12	8	10	4
Comprensión textual	10	8	4	9	8	7
Exactitud	6	10	6	20	2	2
Fluidez	8	5	9	10	2	12
Escritura	15	8	0	19	5	0
Gramática	0	8	15	0	14	10

Fuente: elaboración propia