

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Enfoques para la enseñanza de la lectura y escritura en programas
curriculares nacionales de Argentina, Chile y Perú**

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
EDUCACIÓN CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA
QUE PRESENTA:

Eimy Yasmine Portales Coronado

Asesora:

Lita Giannina Bustamante Oliva

2022

DEDICATORIA

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres, María Luisa Coronado y Juan Felipe Portales, que, con mucho esfuerzo, me han apoyado a lo largo de toda mi formación académica. Ellos son el principal motivo de mi esfuerzo y dedicación en siempre hacer lo mejor, pues sin su ayuda no podría haber conseguido este gran logro, los quiero mucho. Esta tesis está dedicada, especialmente, para ellos. También, quiero agradecer a mis hermanos, Blanca, Junior y Jairo, por su apoyo emocional y afectivo en estos retos que he afrontado.

En segundo lugar, a mi asesora Giannina Bustamante, ya que ha sido mi guía en todo este proceso de elaboración de tesis. Gracias por siempre escucharme y ayudarme a sobrellevar mis preocupaciones, y por siempre incentivarme a seguir adelante con bastante asertividad, confianza y cariño.

En tercer lugar, a Gustavo Vilcarromero y su familia por haberme acompañado en este proceso, apoyándome cuando me encontraba en situaciones difíciles al estar lejos de mi familia. Gracias amado Gustavo por siempre brindarme tu mano cuando a veces sentía que no podía y darme esas palabras de aliento.

Por último, a mis amigos y amigas Bryan Candela, Favio Chacón, Milagros Fernández, Ariadna Flores, Claudia Zevallos, Joel Gutiérrez, Reiad Gonzales, Joaquín Gómez, Rodolfo Yalleri, Fernando Olano, John Yengle, Rodrigo Henriquez, y Koichi Kavajara por ser parte de este proceso, ya que han constituido una parte muy importante en mi vida al compartir momentos de risas, salidas a comer, jugar vóley y videojuegos.

RESUMEN

La presente tesis tiene como objeto de estudio los enfoques de enseñanza de la lectura y escritura en tres programas curriculares de América Latina, centrados en las competencias comunicativas de educación básica. Tiene como objetivos identificar los principales elementos de los enfoques de enseñanza, comprender las propuestas para la enseñanza de la lectoescritura y analizar comparativamente los enfoques de enseñanza propuestos en los programas curriculares de Lenguaje o Comunicación en segundo grado de primaria. La investigación es cualitativa de tipo descriptiva, haciendo uso de la técnica de análisis documental. Está conformada por cinco categorías que son la definición del enfoque de enseñanza de la lectoescritura; los propósitos de aprendizaje del área de Lenguaje o Comunicación; los tipos de contenidos propuestos en el área; el rol docente-estudiante correspondiente al área; y la metodología vinculada con el enfoque del área. Cada una de estas presenta sus propias subcategorías. Se ha podido identificar que los enfoques de enseñanza del lenguaje propuestos en los tres programas curriculares analizados corresponden a una perspectiva constructivista; asimismo, se ha percibido el uso de los recursos gramaticales no como parte de un enfoque tradicional, sino como una herramienta enmarcada en un propósito comunicativo. Finalmente, con la realización de esta tesis, se busca incentivar a estudiantes de Educación de universidades privadas y públicas para que se aproximen a este tipo de estudio.

Palabras claves: lectoescritura, enfoques de enseñanza, educación primaria, lenguaje

ABSTRACT

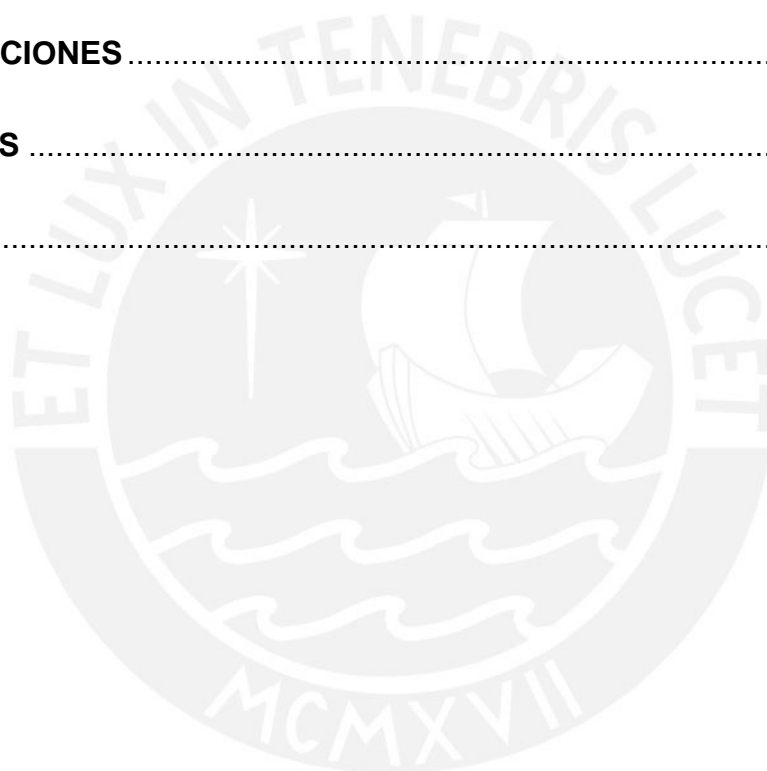
The object of this research is to study the approaches to teaching reading and writing in three curricular programs in Latin America, focused on communication skills in basic education. Its objectives are to identify the main elements of teaching approaches, understand the proposals for the teaching of literacy and comparatively analyze the teaching approaches proposed in the curricular programs of Language or Communication in second grade of primary school. The research is qualitative and descriptive, making use of the documentary analysis technique. It is made up of five categories that are the definition of the literacy teaching approach; the learning purposes of the Language or Communication area; the types of content proposed in the area; the teacher-student role corresponding to the area; and the methodology linked to the focus of the area. Each of these presents its own subcategories. It has been possible to identify that the language teaching approaches proposed in the three curricular programs analyzed correspond to a constructivist perspective; Likewise, the use of grammatical resources has been perceived not as part of a traditional approach, but as a tool framed in a communicative purpose. Finally, with the completion of this thesis, the aim is to encourage Education students from private and public universities to approach this type of study.

Keywords: literacy, teaching approaches, primary education, language

ÍNDICE

RESUMEN	01
ABSTRACT	02
INTRODUCCIÓN	06
PARTE I: MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL	08
CAPÍTULO 1: ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	08
1.1. ENFOQUES TRADICIONALES DE ENSEÑANZA.....	09
1.2. ENFOQUES CONSTRUCTIVISTAS: ENFOQUE COMUNICATIVO Y MODELO BALANCEADO	11
1.2.1. Enfoque comunicativo.....	12
- <i>Evolución del enfoque comunicativo</i>	12
- <i>Esencia del enfoque comunicativo</i>	14
1.2.2. Modelo balanceado.....	16
- Surgimiento del modelo balanceado de la lectoescritura.....	16
- Desarrollo del modelo balanceado de la lectoescritura en Sudamérica ...	18
- Contenido de la propuesta del modelo balanceado	18
o <i>Enseñanza de la lectura: hacia la comprensión</i>	19
o <i>Enseñanza de la escritura: importancia del proceso</i>	20
o <i>Desarrollo de la expresión oral: una competencia que no se adquiere de forma natural</i>	21
CAPÍTULO 2: PROGRAMAS CURRICULARES DEL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN ARGENTINA, CHILE Y PERÚ	24
2.1. EL CONTEXTO DE LOS PROGRAMAS CURRICULARES	26
2.1.1. El currículo de Argentina para <i>Prácticas del Lenguaje</i>	27
2.1.2. El currículo de Chile para <i>Lenguaje y Comunicación</i>	28
2.1.3. El currículo de Perú para <i>Comunicación</i>	30
2.2. LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA PROPUESTOS EN LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	32
2.2.1. El enfoque alfabetizador equilibrado propuesto en Argentina	33
2.2.2. Enfoque comunicativo propuesto en Chile y Perú	35
PARTE II: METODOLOGÍA.....	39
CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO	39
JUSTIFICACIÓN.....	39

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	41
OBJETIVOS.....	42
ENFOQUES Y TIPOS DE INVESTIGACIÓN.....	42
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.....	43
PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN.....	45
CRONOGRAMA	46
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.....	47
CONCLUSIONES	64
RECOMENDACIONES	66
REFERENCIAS	67
ANEXOS.....	74



INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación tiene como objeto de estudio los enfoques de enseñanza de la lectura y escritura en tres programas curriculares de América Latina, centrados en las competencias comunicativas de educación básica; y se inserta en la línea de investigación de *Currículo y didáctica* del Departamento de Educación. Este estudio está conformado por cuatro secciones. La primera parte corresponde al marco teórico-contextual, el cual está constituido por dos capítulos que se refieren a la definición de los enfoques de enseñanza de la lectoescritura desde las perspectivas tradicionales y constructivistas, y la descripción de los enfoques didácticos presentes en los programas curriculares de cada país. La segunda parte concierne al diseño metodológico, en el cual se menciona la justificación, el problema, los objetivos, los enfoques y las técnicas e instrumentos de investigación. La tercera parte es la realización del análisis e interpretación a partir de la información recogida en la matriz de análisis. La cuarta parte corresponden a las conclusiones y recomendaciones finales.

La elección del tema responde a dos razones. La primera corresponde a un interés particular por profundizar en la didáctica de la lectura y escritura, la cual se debe a las experiencias de ayudantía, en la que se pudo observar la predominancia de enfoques tradicionales en las aulas, caracterizados por la ausencia de materiales educativos y espacios destinados al área de Comunicación. Ello motivó conocer los enfoques constructivistas, como el enfoque comunicativo o el modelo balanceado, porque promueven situaciones de aprendizaje auténticas y contextualizadas (Baeza, 2006; Kauffman, 2013). La segunda es en cuanto a los resultados de la Evaluación Internacional PISA (MINEDU, 2018), en los que Chile fue el país con mayor puntaje en la región, mientras que Argentina y Perú lograron puntajes mínimos. Se evidencia así, gran cantidad de estudiantes peruanos que no comprenden lo que leen; por lo que resulta conveniente conocer las propuestas de enseñanza de lectura y escritura en estos países para identificar semejanzas y diferencias en los programas curriculares que ayuden a encontrar alternativas de mejora.

La presente tesis busca responder a la siguiente pregunta: ¿Qué enfoques de enseñanza de la lectoescritura se identifican en los programas curriculares del área de Lenguaje en segundo grado de primaria en Argentina, Chile y Perú? Por lo tanto,

se plantea como objetivos: a) Identificar los principales elementos de los enfoques de enseñanza de la lectoescritura presentados en cada programa curricular de Argentina, Chile y Perú de segundo grado de primaria, b) Comprender las propuestas para la enseñanza de la lectoescritura de dichos países y c) Analizar comparativamente los enfoques de enseñanza propuestos en los programas curriculares de Lenguaje o Comunicación en segundo grado de primaria de los países señalados.

Con respecto a los alcances de esta investigación, este trabajo constituye una base para estudios posteriores con respecto a la didáctica de la lectoescritura; por ello, se hace la invitación a los y las estudiantes de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y a las diferentes universidades tanto públicas como privadas con la intención de que se aproximen a este tipo de estudio, puesto que, en el Perú, hay una ausencia con respecto a la realización de investigaciones académicas por parte de autores nacionales expertos.

Con relación a la metodología, esta investigación responde a un enfoque cualitativo, ello implica obtener información acerca del objeto de estudio a fin de describir y comprender una determinada situación (Díaz, 2018). Así pues, la técnica a emplear es el análisis documental a partir de los tres programas curriculares de Argentina, Chile y Perú. El instrumento utilizado es la matriz de análisis, la cual contiene las categorías y subcategorías a trabajar. Es necesario mencionar que la matriz de análisis atravesó por un proceso de validación.

Dentro del presente trabajo, se ha podido reconocer que los enfoques de enseñanza del lenguaje propuestos en los tres programas curriculares analizados, el balanceado y el comunicativo, corresponden a una perspectiva constructivista, cuya intencionalidad es el desarrollo de las competencias comunicativas de manera integrada. También, se ha percibido el uso de los recursos gramaticales no como parte de un enfoque tradicional, sino como una herramienta enmarcada en un propósito comunicativo. Asimismo, a partir del análisis comparativo realizado, se ha determinado que las propuestas curriculares de Argentina y Chile reflejan una mayor claridad y profundización en cuanto a sus elementos curriculares a diferencia del programa curricular de Perú, el cual requiere de mayor trabajo de investigación para una mayor fundamentación de sus componentes.

PARTE I: MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL

CAPÍTULO 1 ENFOQUES DE ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La enseñanza de la lectoescritura¹ ha atravesado dos etapas que han marcado el conflicto entre los diferentes métodos de enseñanza a lo largo de los años. La primera etapa corresponde a una perspectiva tradicionalista que tiene como figura principal al docente, responsable del proceso de alfabetización, mientras que el estudiante adopta un rol pasivo y aplicativo de lo que se le enseña. La segunda etapa parte desde una perspectiva constructivista que difiere de la anterior respecto al estudiante como el centro principal y responsable de su propio aprendizaje.

Este primer capítulo aborda la temática referida a los enfoques de enseñanza de la lectoescritura en educación primaria: los tradicionales y los constructivistas. Por eso, se detallarán los principales métodos de enseñanza correspondientes a cada enfoque; para después, pasar a desarrollar con mayor énfasis los enfoques constructivistas, particularmente, el enfoque comunicativo y el modelo balanceado de la lectoescritura. En cuanto al enfoque comunicativo, se trabajará en torno a su evolución en el tiempo y su esencia; resaltando la importancia que presenta esta opción didáctica; y, con respecto al modelo balanceado de la lectoescritura, se expondrá su surgimiento en Estados Unidos, el desarrollo del modelo en Sudamérica y una mayor profundización acerca de la propuesta de su contenido.

Durante muchos años, se han ido planteando y modificando diferentes métodos de enseñanza para la lectura y la escritura, los cuales han respondido, primero, a las necesidades educativas y sociales de su época y; segundo, al enfoque de enseñanza al que pertenecen: tradicional o constructivista. De esta manera, si bien la enseñanza de la lectoescritura en el siglo XXI propone el desarrollo integral de las tres competencias comunicativas: lectura, escritura y expresión oral, no siempre ha presentado la misma intención pedagógica. Al realizar la correspondiente búsqueda

¹ La enseñanza de la lectoescritura en primaria engloba al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura más las destrezas lingüísticas (Carro, Simón, García, Fernández y Ortiz, 2015; Cassany, 2006).

de fuentes académicas, se ha podido evidenciar que, en siglos anteriores, la enseñanza de estas tres competencias se realizaba de manera aislada y descontextualizada. En tal sentido, según Ramos (2010) y Medina, Valdivia y San Martín (2014), lamentablemente, en pleno siglo XXI, aún hay muchas instituciones educativas que comparten la premisa de que aprender a leer y a escribir son procesos automáticos y naturales, además de que los docentes propician un clima de aula rígido y sobre exigido para los estudiantes. A continuación, se profundizará en los enfoques tradicionales y constructivistas con sus respectivos métodos de enseñanza con la finalidad de lograr una mejor comprensión de sus propuestas pedagógicas.

1.1. ENFOQUES TRADICIONALES DE ENSEÑANZA

Los enfoques tradicionales de enseñanza se caracterizan por los siguientes criterios. Primero, se centran en el rol docente con relación a la propuesta y resolución de las actividades en clase. Segundo, el énfasis del saber conceptual; en otras palabras, predomina más el *qué enseñar* sobre el *cómo enseñar*. Tercero, el rol del estudiante se basa en la reproducción de los contenidos realizados por parte del docente, además de asumir un papel no activo en su proceso de enseñanza. Cuarto, no se toman en cuenta los intereses y experiencias de los estudiantes. Quinto, favorece el proceso de memorización de los contenidos impartidos en clase (Revilla, 2010; Espindola y Granillo, 2021).

De acuerdo con la literatura revisada, los autores Antolinez y Galindo (2013), García y Rojas (2015) y Calzadilla (2012) mencionan que, en los enfoques tradicionales, existe una controversia acerca de qué método es el más idóneo para la enseñanza de la lectura y escritura, siendo estos dos métodos: los *sintéticos* y los *analíticos*. Es necesario mencionar que, en un trabajo de investigación previo, se pudo constatar que la denominación de los métodos de enseñanza va a variar de acuerdo a cada país. Detallaremos este tema en los párrafos siguientes.

En cuanto a los métodos analíticos, por ejemplo, también se les conoce como *modelo holístico* o *modelo descendente* o *top down*, aunque también reciben el nombre de *modelo de palabras normales* (Pérez, Marín, Rojas-Barahona, Haenohr, Valdez y Ferré, 2013; Medina, Valdivia, San Martín, 2014; García y Rojas, 2015; Antolinez y Galindo, 2013). La forma de trabajo de este método consiste en, según

Calzadilla (2012), partir desde lo complejo hacia lo simple; en otras palabras, ir de un todo a lo particular. Así mismo, este método puede concretarse de las siguientes tres maneras: *global* que hace referencia a oraciones significativas a partir de la memoria visual; *global de la palabra*, análisis de las palabras para formar nuevas palabras; y *global de la frase y oración*, el uso de textos completos. Para una mayor comprensión, se plantea el siguiente ejemplo: *Ana se fue de viaje a Italia para conocer a su abuela*. Entonces, de acuerdo al propósito de este método, lo que corresponde realizar primero es memorizar la oración; segundo, se identifica una parte de la oración - en este caso Ana- para analizarla a profundidad (*Ana es un sustantivo propio y puedo deletrearlo de esta manera: A-n-a*); y, finalmente, con la palabra Ana puedo crear nuevas palabras u oraciones.

Ahora bien, por otro lado, los métodos sintéticos son conocidos como *modelo centrado en destrezas* o *modelo ascendente* o *bottom up* (Antolinez y Galindo, 2013; García y Rojas, 2015). A diferencia del modelo analítico, estos se enfocan primero en lo simple para pasar luego a lo complejo; en otras palabras, ir de la parte a un todo. Tal como sostiene Calzadilla (2012), existen diferentes tipos de métodos que engloban al método sintético y que son los siguientes: el *método alfabético*, el cual consiste en la enseñanza del alfabeto con la intención de memorizarlo para luego formar palabras (¿qué palabras podemos formar con la letra “a”?; por ejemplo, *araña* o *abeja*); el *método fonológico* se centra en la identificación del sonido de la palabra (la letra “s” suena como si fuese un silbido); y el *método silábico* tiene como propósito la formación de palabras con la ayuda de vocales y consonantes (la sílaba “ca” con la sílaba “ma” forma la palabra “cama”). Es necesario precisar que tanto los métodos analíticos y sintéticos aún son recurrentes en algunas instituciones educativas (Tabla 1).

Tabla 1*Enfoques y métodos tradicionales*

Enfoque	Métodos	Métodos que los contienen
Tradicionales	Analíticos	<ul style="list-style-type: none"> ● método global ● método global de la palabra ● método global de la frase y oración
	Sintéticos	<ul style="list-style-type: none"> ● método alfabético ● método fonológico ● método silábico

Entonces, si en el enfoque tradicional se encuentran estos dos métodos de enseñanza, a continuación, se profundizará qué métodos corresponden al enfoque constructivista y qué es lo que lo hace particular a diferencia de los anteriores.

1.2. ENFOQUES CONSTRUCTIVISTAS: ENFOQUE COMUNICATIVO Y MODELO BALANCEADO

Los enfoques constructivistas se caracterizan por los siguientes criterios. Primero, se centran en el desarrollo de la autonomía del estudiante en la realización de las actividades que contribuyen a su proceso de aprendizaje. Segundo, la relación entre docente y estudiante se encuentra mediada por el diálogo abierto y constante, haciendo uso de preguntas innovadoras y/o retadoras. Tercero, se centra en los procesos de aprendizaje antes que los resultados (Baeza, 2006; Chadwick, 2001).

Debido a ello, surge el método analítico-sintético, conocido también como *modelo balanceado*, *modelo equilibrado* o *modelo integrado* con el propósito de combinar los métodos tradicionales para brindar una mirada más reflexiva acerca del proceso de la adquisición de la lectoescritura (Heller y Murakami, 2016; García y Rojas, 2015; Pérez, Marín, Rojas-Barahona, Haenohr, Valdez y Ferré, 2013; Medina, Valdivia, San Martín, 2014; Gonzáles y Gonzáles, 2011; y Antolinez y Galindo, 2013). Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, los métodos de enseñanza de cada enfoque varían de nombre de acuerdo a cada país. Para los motivos de este trabajo de investigación, se emplearán las siguientes denominaciones: *modelo balanceado de la lectoescritura* cuando se haga referencia a Chile y *modelo*

equilibrado en el caso de Argentina, ya que esas son las denominaciones que aplican en sus programas curriculares. Por otro lado, se hace énfasis en que -dentro del enfoque constructivista- existe la presencia de un enfoque llamado comunicativo, el cual se centra en el aprendizaje para la adquisición del lenguaje. A continuación, se realizará una descripción detallada acerca del enfoque comunicativo y el modelo balanceado, así como sobre la manera como se relacionan entre sí.

1.2.1. Enfoque comunicativo

En el Perú, se implementa el enfoque comunicativo, el cual, según MINEDU (2016), se enmarca dentro de un contexto sociocultural; es decir, la lectura y escritura como prácticas sociales que parten desde las experiencias cotidianas del estudiante. En la misma línea, Baeza (2006) concibe a este enfoque como una opción didáctica que busca renovar la concepción que se posee en torno a la enseñanza de la lectoescritura y apostar por un aprendizaje más significativo y reflexivo que parte de situaciones comunicativas concretas.

Entonces, a partir de lo mencionado, se puede desprender que, a diferencia de los enfoques tradicionales que buscan seguir patrones o pautas establecidas para la obtención de resultados inmediatos, el propósito del enfoque comunicativo consta de los siguientes puntos: propiciar situaciones en donde los estudiantes se encuentren en un clima de aula positivo, concebir el error como una oportunidad para seguir aprendiendo y no sentirse restringido o sobre exigido por realizar las actividades siempre de manera correcta (Ramos, 2010; Mayorga, 2013; Motta, Cagnolo y Martiarena, 2012). A continuación, se explicará cómo ha sido la evolución histórica del enfoque a través de los años y, asimismo, se detallará la esencia del enfoque para entender su importancia bajo dos criterios fundamentales.

● Evolución del enfoque comunicativo

El precedente de este enfoque para la enseñanza del lenguaje data, específicamente, de los años 70. Este presentó dos ámbitos de incumbencia. Según Cassany (1999), el primero estaba relacionado con la enseñanza de la lengua materna en los contextos escolares; mientras que el segundo correspondía a la enseñanza de lenguas extranjeras, como el inglés, francés o alemán. De acuerdo a

la descripción histórica realizada por el mismo autor, se precisa que el segundo ámbito- relacionado a la enseñanza de segundas lenguas- presentaba un mayor peso o influencia en la metodología de trabajo por parte de los docentes a comparación del primer ámbito- basado en la enseñanza de las lenguas maternas. Es necesario precisar que, si bien estos dos ámbitos de incumbencia que reflejaban el desarrollo del enfoque comunicativo en un principio, presentaban sus propias particularidades en el modo de enseñanza del lenguaje; sin embargo, tenían como propósito en común el uso práctico del lenguaje, en el que la oralidad presentaba un mayor énfasis a comparación de lo escrito. Ello conllevó una de las limitaciones iniciales de este tipo de enfoque.

Ahora bien, conviene situarse geográficamente en los países de Estados Unidos y Europa en los años 90, pues otro precedente del enfoque comunicativo es la presencia de los enfoques tradicionales. Tal es el caso, la influencia del método Gramática Traducción (The Grammar-Translation), el cual se centraba en una enseñanza detallada, memorística y aplicativa de las reglas gramaticales que luego eran puestas en práctica con ejercicios aplicativos (Maati, 2013; Richard, 2006; Brandl, 2021). A esto se suma el hecho de que, en este tipo de metodología, el principal recurso para aprender a leer y escribir era el uso del libro, cuya estructura estaba compuesta por dos partes: la teoría y ejercicios prácticos; así, por ejemplo, si se enseñaba el contenido de reglas ortográficas (uso de la “b” y “v”), en la primera página, el estudiante disponía de todas las reglas gramaticales que debía memorizar; mientras que, en la segunda página, se encontraban los ejercicios de aplicación de estas reglas que realizaba de manera repetitiva. Esto es un claro ejemplo de la metodología de trabajo que aún se emplea en algunas instituciones educativas, donde el libro se mantiene como principal material educativo para el aprendizaje de la lectura y escritura (Ramos, 2010).

Durante aquellos años, el método gramatical recibió cuestionamientos acerca de su efectividad, por lo cual surgió el Método Directo con la finalidad de contrarrestar las debilidades del método anterior. Este centraba al lenguaje oral como el principal medio para la adquisición del lenguaje, así como la pronunciación y la gramática; sin embargo, tenía como consecuencia que haya estudiantes poco motivados al ser una enseñanza dirigida solo a instituciones educativas privadas; es decir, una enseñanza

personalizada (Maati, 2013; Brandl, 2021). De esta manera, a medida que pasaban los años, nuevos métodos de enseñanza iban surgiendo.

Entonces, frente a este contexto, surge el enfoque comunicativo, el cual “no se debe entender como relevo de los métodos que prevalecieron hasta su desarrollo, no elimina, sino que readapta principios pedagógicos” (Maati, 2013, p.114). De esta manera, el enfoque comunicativo no se centra en aprender qué es el Lenguaje, sino en lo que se hace con el Lenguaje, lo cual se logra a través de experiencias cotidianas que van desde saludar, escribir una nota o leer una noticia (Erazo, 2019; Cassany, 1999). A partir de lo expresado, se puede afirmar que la esencia del enfoque comunicativo surge por la necesidad de una readaptación de los enfoques tradicionales.

- **Esencia del enfoque comunicativo**

Una vez detallados los precedentes y cambios que dieron lugar al enfoque comunicativo, se considera importante comprender su esencia; en otras palabras, cuáles son sus principios fundamentales. Para ello, Maati (2013) remarca que este enfoque está compuesto por dos criterios en específico: “la concepción de la lengua en relación a su uso y la nueva posición del alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p.119). A continuación, se detallará a profundidad cada uno de estos dos criterios.

Con respecto al primer criterio, *la concepción de la lengua en relación a su uso*, se presentan dos factores necesarios para su comprensión. El primer factor tiene relación con el término *competencia comunicativa*; según los autores Richards (2006); Brandl (2021) y Thompson (1996), son muchos los docentes que, cuando se les pregunta acerca de qué propuesta de enseñanza implementan, hacen mención al enfoque comunicativo, lo cual es correcto; sin embargo, el problema reside al momento de definir *competencia comunicativa*, puesto que no presentan claridad conceptual. A esto se suma el hecho de que, en distintos países trabajan las competencias comunicativas; sin embargo, podría dejar como manifiesto si, realmente, están comprendiendo lo que ello implica. Esto último para una mayor comprensión, tiene relación con el segundo factor que hace referencia a la utilidad del lenguaje, puesto que este no debe ser concebido como un mecanismo de aprendizaje

automático; por el contrario, el lenguaje debe usarse siempre, pues de acuerdo a los aportes teóricos de Vygotski y Bruner, el individuo constantemente se encuentra en relación con el medio, reaccionando e interactuando, además de que el lenguaje permite aprender con otros y no de manera individual (Linuesa y Gutiérrez, 2003).

En cuanto al segundo criterio, *la nueva posición del alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje*, se expresa en que el estudiante debe adoptar las siguientes características: autonomía en cuanto a su propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de una participación activa que va a permitir desarrollar las competencias comunicativas a partir de situaciones didácticas que genera el docente, pues este va a transferir la responsabilidad al estudiante para la toma de decisiones (Maati, 2013). De esta manera, este criterio refleja la propuesta en sí misma del enfoque constructivista, pues ya no se tiene la concepción de que el estudiante debe ser un agente pasivo que recibe la información y aplica ejercicios prácticos, ya no se siente frustrado por conseguir notas siempre positivas y ya no crea un vínculo de aversión hacia la lectura y escritura (Álvarez, 2020).

Así pues, de acuerdo a lo manifestado por Maati (2013), junto a otros autores, Cassany (1999) engloba las características que definen a un enfoque comunicativo de la siguiente manera. Primero, los contenidos no son trabajados de manera aislada, sino integrada. Segundo, se preocupa por el desarrollo de la autonomía y el trabajo colaborativo entre los estudiantes. Tercero, hay una transformación en el rol docente; es decir, ya no adopta un papel dominante, sino que acompaña y orienta al estudiante en el proceso de aprendizaje. Cuarto, el espacio del aula se encuentra enfocado en la promoción del desarrollo de las habilidades comunicativas a través de la interacción entre los estudiantes y su entorno. Tal como se puede evidenciar, este enfoque ha atravesado una evolución histórica en cuanto a su propuesta, pues, en un primer momento, había una predominancia hacia la competencia de oralidad, mientras que las otras no eran trabajadas por igual. Esto luego cambia, lo que supone un avance, pues se promueve el equilibrio de las tres competencias comunicativas que son la lectura, la escritura y la expresión oral en el mismo nivel de importancia.

Ahora bien, una vez desarrollado el enfoque comunicativo con los autores más destacados, se profundizará sobre el modelo balanceado de la lectoescritura con la finalidad de comprender de qué manera se relaciona con este enfoque.

1.2.2. Modelo balanceado de la lectoescritura

Con relación al surgimiento del modelo balanceado de la lectoescritura, su desarrollo en Sudamérica y su contenido; es preciso aclarar que se denomina también *enfoque balanceado*, lo cual genera confusiones acerca de si es un enfoque o modelo; para ello, se considera pertinente esclarecer conceptualmente estos dos términos. Feldman (2010) afirma que un enfoque de enseñanza se caracteriza por la relación entre enseñanza y aprendizaje, y ello incide en los roles de docente y estudiante. Un modelo didáctico se concibe como una representación de la realidad que tiene como finalidad ser un marco de referencia o guía de trabajo para el docente en la planificación de clase y la consecución de los objetivos educativos, además se caracteriza por ofrecer pautas coherentes con el enfoque didáctico al que se vincula (Chrobak y Benegas, 2006; Larriba, 2001; Feldman, 2010). Entonces, el *enfoque balanceado* es más bien, un modelo didáctico disciplinar, idea reforzada por Baeza (2006), puesto que brinda pautas específicas a seguir con relación al *enfoque comunicativo*, el cual es más general y teórico. Asimismo, este modelo posee diferentes denominaciones, las cuales van a depender de cada país; por ejemplo, en Argentina, se le conoce como modelo equilibrado, mientras que, en Chile, modelo balanceado.

- **Surgimiento del modelo balanceado de la lectoescritura**

Este modelo balanceado de la lectoescritura surge en Estados Unidos a finales de los años 90. Este tiempo evidencia dos momentos cruciales en el surgimiento de este modelo. El primero se basa en un contexto crítico, ya que hay un conflicto en cuanto a la efectividad de las metodologías de enseñanza tradicional que lo han precedido en el tiempo, como es el caso de los métodos gramaticales, sintéticos, analíticos o el método directo. El segundo tiene como punto de partida la aparición del enfoque comunicativo, el cual es contemporáneo al modelo balanceado, puesto que ambos comparten una perspectiva constructivista acerca de la enseñanza: el

estudiante como el centro de su propio aprendizaje y, además, concuerdan en que la lectura y escritura son procesos sociales (Brandl, 2021; Thompson, 1996).

Tal como se mencionó en el párrafo anterior, en Estados Unidos surgió una controversia con respecto a la metodología de enseñanza de la lectoescritura, ya que los documentos normativos limitaban a los docentes. Con esto se puede afirmar que muchos profesores e instancias gubernamentales de aquella época, se resistieron a implementar cambios en cuanto a la metodología de enseñanza, pues estaban convencidos que de esa forma (la manera tradicional), se obtendrían mayores resultados sin tener en consideración que este modelo genera oportunidades de enseñanza equilibrada entre la decodificación y la conciencia fonológica, sumando a ello mayor flexibilidad, significatividad y respeto con los ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Weaver, 1998).

En efecto, esto evidencia la diferencia entre los propósitos de los enfoques tradicionales y constructivistas. Los primeros se enfocan en el logro de habilidades comunicativas de los estudiantes; mientras que, los segundos, si bien también buscan lograr las habilidades comunicativas, se preocupan por la pertinencia de los recursos que se vayan a emplear (Isaza y Castaño, 2010; Baeza, 2016).

Se crearon los programas CELL (California Early Literacy Learning) y EXLL (Extended Literacy Learning), los cuales fueron establecidos por un grupo de investigadores que forman parte del *Consejo Nacional de Investigaciones y la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos*, según el Segundo Informe del Estado de la Educación de Costa Rica (2014). Estos tienen como propósito ayudar a los docentes a conocer las necesidades y fortalezas de sus estudiantes; así como, promover una participación más activa, elaborar materiales pertinentes y referentes a las experiencias de los estudiantes y; sobre todo, respetar los ritmos de aprendizaje (Swartz, Shook y Klein, 1999; Portales, 2020). Ahora bien, es de suma importancia situar el surgimiento del modelo balanceado de lectoescritura en países sudamericanos.

- **Desarrollo del modelo balanceado de la lectoescritura en Sudamérica**

En las fuentes académicas revisadas, se ha podido constatar que la influencia del modelo balanceado de Estados Unidos ha empezado a captar interés e importancia. Por ende, es necesario mencionar algunos estudios de investigadores sudamericanos, como es el caso de Chile con Lorena González y Cristian Gonzáles (2011), quienes con el artículo *Uso del modelo equilibrado en procesos de alfabetización escolar en educación parvularia*, proponen conocer si los docentes comprenden los fundamentos teóricos y prácticos del modelo equilibrado en sus aulas o si aún prevalece la perspectiva tradicional. Los resultados de dicho artículo evidencian que, en cierto sentido, hay una tendencia a mezclar el método balanceado con los tradicionales. Después, en Argentina, se encuentran Delia Lerner, Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, investigadoras que poseen una amplia trayectoria y han marcado la pauta con respecto a la lectoescritura en dicho país. Un ejemplo de su trabajo es la realización de manera conjunta en el año 2015 acerca de un documento normativo, llamado *Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente del nivel superior*, en el que se explicita las situaciones didácticas fundamentales. Ahora bien, con respecto a Perú, no se está trabajando el modelo balanceado; mas sí, el enfoque comunicativo, con el cual comparten algunos principios relacionados esencialmente a entender la lectura y escritura como prácticas sociales. Tal como se ha mencionado en un trabajo previo, en Perú surge la necesidad de una mayor investigación con respecto a la enseñanza de la lectoescritura.

- **Contenido de la propuesta del modelo balanceado**

Con respecto al contenido de la propuesta del modelo balanceado, Durán (2017) hace referencia a que el enfoque didáctico de la lectoescritura en educación primaria debe partir de situaciones comunicativas con propósitos reales y específicos; por ejemplo, escribir un ensayo argumentativo sobre algún tema de interés público o una carta a un familiar o amigo cercano. Así pues, Isaza y Castaño (2010) hacen énfasis en la intencionalidad de esta didáctica: el desarrollo integral de los estudiantes en cuanto a participación social, progresión cognitiva crítica, activa y contextualizada. A continuación, se sustentará las implicancias de la enseñanza de las tres competencias comunicativas: la lectura y escritura, y el desarrollo de la expresión oral. Es necesario precisar que, dentro de este modelo, estas competencias se

caracterizan por ser procesos graduales y que dependen unas de otras para lograr la formación de estudiantes comunicativamente competentes.

- **Enseñanza de la lectura: hacia la comprensión**

Antes de profundizar en el tema de la enseñanza de la lectura en el modelo balanceado, es de suma importancia tener claridad en cuanto al concepto del término, pues este ha afrontado diversas transformaciones conceptuales que trajeron consigo el choque de dos posturas. La primera hace referencia a la lectura como un proceso netamente decodificador; es decir, si el estudiante repite las palabras correctamente y responde a las preguntas que se le hacen, significa que lee y comprende bien (Mayorga, 2013; Ramos, 2010; Isaza y Castaño, 2010). A esto se le suma el hecho de que, en las instituciones educativas, prevalece la preocupación patente en cuanto a la rápida adquisición de la lectura en los estudiantes, lo cual genera un aprendizaje monótono y memorístico; es decir, repiten, pero ello no asegura que estén comprendiendo.

La segunda transformación conceptual concibe a la lectura como “una actividad de interpretación por parte del lector, que lo lleva a construir significado a partir de lo que lee en una amplia variedad de textos y de situaciones” (Guzmán, Varela y Arce, 2010. p.37). En otras palabras, la lectura es un proceso complejo y continuo que no se remite a una sola vez y que tiene lugar desde los primeros años de vida, en los que el estudiante comienza a apropiarse del lenguaje (Mayorga, 2013). Asimismo, el Consejo Nacional de la Cultura y Artes de Chile (2011) menciona que la lectura presenta diversas funcionalidades, tales como la lectura como experiencia formadora, factor de desarrollo y derecho de todas y todos. Es necesario precisar que, en esta postura, se afirma que la lectura, en efecto, es un proceso decodificador, más no se restringe solo a ello, sino que engloba a tres factores específicos que son la conciencia fonológica, que se encarga de la identificación de los fonemas y sonidos de la palabra; la decodificación, reconocimiento de las letras del alfabeto; y el contexto, entendido como la construcción del significado que parte de las experiencias y saberes previos (Mineduc, 2010; Carro, Simón, García, Fernández y Ortiz, 2015; Pérez y Roa, 2010; Guzmán, Varela y Arce, 2010).

Tomando en cuenta las dos posturas planteadas, según Cassany (2006), aún se considera que el acto de leer se remite solo a la capacidad de decodificar las

palabras sin comprender lo que se está leyendo. De esta manera, se puede afirmar que aún prevalece la conceptualización de lectura desde un punto de vista decodificador, lo cual va a tener implicaciones en el modo de enseñanza. En tal sentido, es necesario conocer cuáles son los factores que se deben tener en consideración al momento de enseñar a leer. En primer lugar, el proceso de lectura y comprensión se encuentran estrechamente relacionados, pues, tal como sostiene Sánchez (como se citó en Mayorga, 2013), “comprender no es recordar lo que hay en el texto; comprender es crear, recordar muchas palabras para formar ideas y luego crear oraciones con las ideas, hasta formar una idea global de lo que hemos leído” (p.26).

En segundo lugar, el ambiente o clima de aula que enmarca la enseñanza de la lectura es fundamental; por ello, debe generarse una situación comunicativa de constante diálogo, en el que puedan expresar sus ideas con comodidad, confianza y libertad, y relacionarlas, a su vez, con sus experiencias (Motta, Cagnolo y Martiarena, 2012; Guzmán, Varela y Arce, 2010). En tercer lugar, los materiales que se empleen para el aprendizaje de la lectura son importantes, pues deben caracterizarse por ser llamativos y significativos; y que respondan a las necesidades de los estudiantes antes de imponerles leer un libro que no les guste o resulte dificultoso para su edad (Guzmán, Varela y Arce, 2010). De esta manera, el estudiante será capaz de establecer un vínculo positivo con el proceso de adquisición de la lectura. Esto último corresponde a un rasgo característico propio del modelo balanceado, lo cual no es compartido con las premisas de otros tipos de enfoques de enseñanza.

A partir de todo lo mencionado, el propósito de la enseñanza de la lectura se enfoca en generar un hábito lector y una relación positiva con los textos que se leen. Además, es importante tener en consideración que, dentro de este modelo, el aprender a leer se trabaja de manera conjunta con la escritura y la expresión oral. Detallaremos ambos puntos en los siguientes párrafos.

- **Enseñanza de la escritura: importancia del proceso**

De la misma manera que en el punto anterior, es importante tener claridad en cuanto al concepto del término de escritura. La escritura es un proceso complejo que requiere de una secuencia de pasos en los que el aprendiz reflexiona sobre su proceso de aprendizaje (Flower y Hayes, 1981; Tompkins, 2010). Sin embargo, no es

trabajada así en las escuelas. En cambio, directivos, docentes y padres de familia se preocupan de que los estudiantes aprendan de manera rápida y sistemática la lectura y la escritura sin considerar los ritmos de aprendizaje (Mayorga, 2013; Izasa y Castaño, 2010; Ramos, 2010). Dicha situación se refleja en la concepción que tienen los aprendices sobre la escritura, pues la consideran una habilidad innata para algunas personas, que no necesitan de esfuerzo para comunicar ideas en un texto, facilidad en vocabulario extenso y no cometen errores ortográficos y gramaticales (Graves, 1993).

En tal sentido, Tompkins (2010) y Calkins (1995) – representantes con amplia trayectoria en torno al modelo balanceado- señalan que tanto docentes como estudiantes deben ser conscientes de que el acto de escribir está sujeto a una serie de cinco etapas que son las siguientes: en primer lugar, la *pre escritura* (pre-writing) consiste en la preparación de los estudiantes para escribir un texto de acuerdo a un propósito comunicativo, en tal sentido se selecciona un tema o se realiza una lluvia de ideas; en segundo lugar, la *escritura* (drafting)- considerado como un primer boceto- donde las ideas se plasman en un escrito; en tercer lugar, se realiza la *revisión* (revising) que es la retroalimentación entre estudiante-estudiante y docente-estudiante; en cuarto lugar, la *edición* (editing) del texto, en que se revisa las sugerencias de otras personas y se escribe el escrito final y, finalmente, la publicación (publishing).

Es de suma importancia tener en consideración que las personas no escriben, porque tienen que escribir, más bien escriben, porque quieren comunicar sus ideas, pensamientos, experiencias y sentimientos; para ello, existe una diversidad de tipos de textos; por ejemplo, si se requiere brindar una opción, se puede emplear un texto argumentativo; si se requiere realizar una receta, se emplea un texto instructivo y, así sucesivamente (Braslavsky, 2013; Calkins, 1986).

- **Desarrollo de la expresión oral, una competencia que no se adquiere de forma natural**

En cuanto a la competencia comunicativa de expresión oral, existen concepciones erróneas en torno a que los estudiantes ya la manejan de manera natural sin tener en consideración que, muchos de estos, pertenecen a condiciones

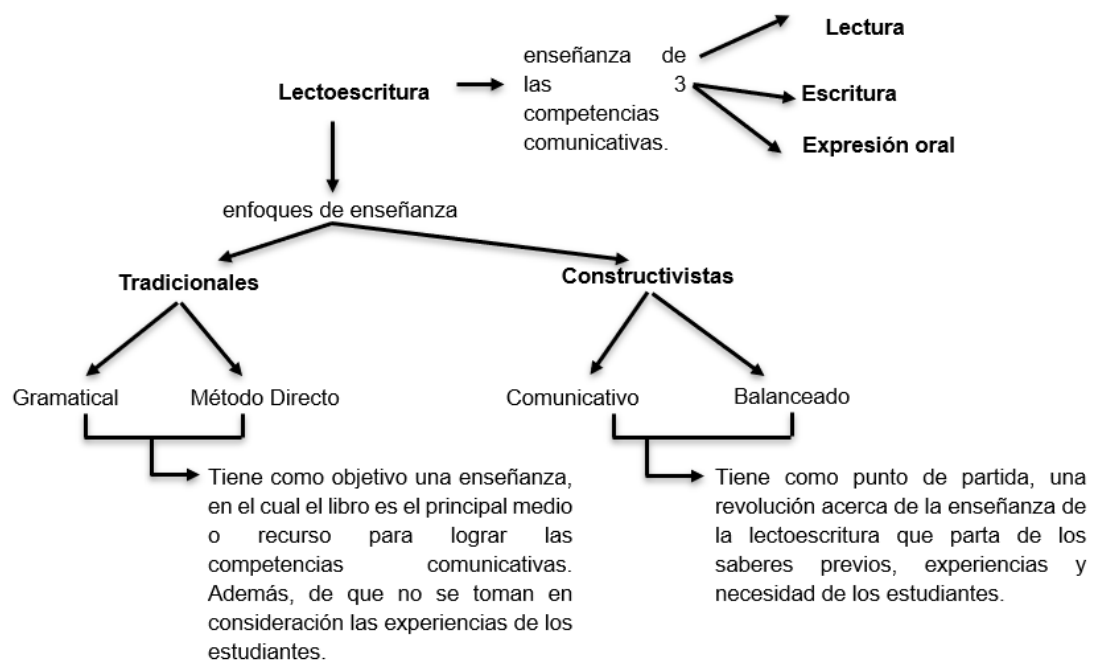
socioculturales diferentes y necesitan de un acompañamiento constante para asegurar un entendimiento entre diferentes interlocutores.

La competencia comunicativa de expresión oral abarca dos criterios en específico: hablar y escuchar. El primero enfatiza que un estudiante sea un buen hablante (considera la audiencia, la complejidad del tema y el uso de gestualidad y corporalidad). El segundo, que sea un buen oyente (interpreta y reacciona al mensaje, mantiene una postura activa y respeta los turnos de habla (Rodríguez, 1995; Ramírez, 2002; Beuchat, 1989; Brandl, 2021; Richards, 2006). Estas ideas proceden de la teoría sociocultural de Vigotsky, quien postula que el lenguaje es fundamental y se da en dos etapas de desarrollo claramente diferenciadas: preintelectual y prelingüística. La expresión oral requiere ser enseñada por quienes ya la dominan, teniendo en cuenta los contextos sociales del estudiante (Carrera y Mazzarella, 2001).

Ante este punto, es importante remarcar que la expresión oral se desarrolla de manera continua, ya sea cuando se está leyendo y los estudiantes relacionan los hechos del cuento con sus experiencias o, inclusive, al momento de construir un cuento, se realizan pequeñas entrevistas, en donde el protagonista es el estudiante. quien cuenta el proceso de elaboración o se queda en silencio para poder pensar y organizar sus ideas para luego poder expresarlas (Graves, 1993).

Figura 1

Enfoques de enseñanza de la lectoescritura



En resumen, la enseñanza de la lectoescritura ha atravesado por una serie de cambios a lo largo de los años que van desde los enfoques tradicionales hasta los enfoques constructivistas. Constantemente, ha habido conflictos acerca de cuál es la mejor manera de enseñar a leer y a escribir. A causa de ello, surgió el enfoque comunicativo, cuya premisa es que la lectura y la escritura son prácticas sociales que parten de situaciones comunicativas concretas. Así mismo, también, hace su aparición el modelo balanceado de la lectoescritura que se centra en un aprendizaje auténtico, significativo, contextualizado y que toma en consideración las necesidades e intereses de los estudiantes. Todo esto contribuye a concebir la lectoescritura como un proceso complejo, gradual, integral, respetuoso con los ritmos de aprendizaje y necesario para lograr no solo habilidades comunicativas, sino también comprender el contexto en el cual se encuentra cada aprendiz (Figura 1). A continuación, en el segundo capítulo, se detallarán el contexto de la elaboración de los programas curriculares y los enfoques de enseñanzas propuestos para el área de Lenguaje en Argentina, Chile y Perú.

CAPÍTULO 2

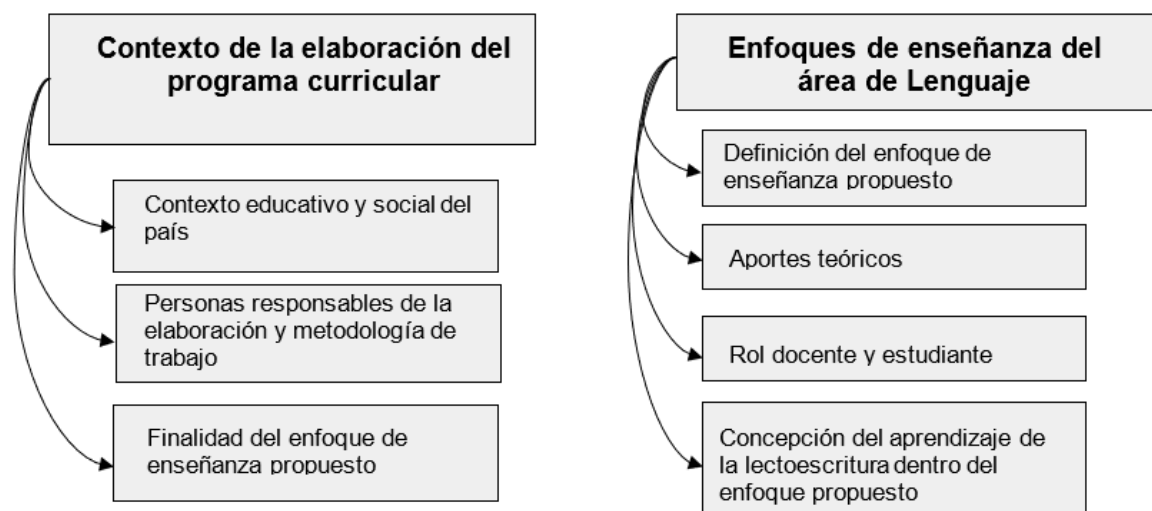
PROGRAMAS CURRICULARES DEL ÁREA DE *LENGUAJE Y COMUNICACIÓN* PARA SEGUNDO GRADO EN ARGENTINA, CHILE Y PERÚ

Este segundo capítulo corresponde al marco contextual de la investigación, el cual, de acuerdo a Blaxter, Hughes y Tight, citados por la Universidad Autónoma del Estado de México (s.f), comprende los ámbitos espaciales y temporales que van a permitir brindar mayor claridad sobre el aspecto situacional del objeto de estudio y, de esa manera, entender dicha realidad. Para esta investigación, se consideró pertinente, además de la revisión bibliográfica correspondiente, la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes expertos en el área de *Lenguaje y Comunicación* de dos de los tres países seleccionados con el propósito de recoger información acerca de los programas curriculares y de los enfoques de enseñanza de la lectoescritura.

De esta manera, el análisis correspondiente a los programas curriculares del área de Lenguaje (también denominado Comunicación) de los países de Argentina, Chile y Perú va a centrarse en dos criterios en específico que son los siguientes: a) *el contexto de elaboración del programa curricular* y b) *los enfoques de enseñanza del área de Lenguaje*. En cuanto a los puntos a trabajar por ambos criterios, se muestra la siguiente figura para lograr una mayor comprensión de lo expuesto, precisamos los puntos a trabajar en la Figura 2.

Figura 2

Criterios para el análisis de los programas curriculares de Argentina, Chile y Perú.



Es necesario partir de las características comunes que comparten los programas curriculares del área mencionada y que se proponen para el área de Lenguaje o Comunicación, si luego se desea realizar el análisis respectivo. Así, de acuerdo a una revisión detallada de los diseños curriculares de los países de Argentina, Chile y Perú, se destacan de manera general las siguientes características: a) las orientaciones pedagógicas y metodológicas que se encuentran en ellos responden a las necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, b) son flexibles, ya que facilitan las adaptaciones o modificaciones curriculares según la realidad de cada aula y condición de los estudiantes y c) generan situaciones de aprendizaje para un aprovechamiento óptimo (Minedu, 2016; Dirección General de Cultura y Educación, 2018; Mineduc, 2012).

Asimismo, es importante comprender que los programas curriculares actuales han atravesado, a lo largo de los años, una serie de reformas educativas que responden a un determinado contexto social, educativo y cultural, y a las diferentes necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Ferrer, 2004). A esto se suma la importancia de conocer algunas políticas educativas públicas que acontecen con cada reforma curricular, puesto que ello facilita la identificación de la finalidad con que fueron propuestas y las estrategias que se pusieron en marcha a fin de realizar las modificaciones pertinentes, de modo que sean coherentes con la reforma curricular que se plantea establecer (Becker, Wanuz y Chica, 2012). A continuación, se detallará

el contexto de elaboración de los programas curriculares en lo que respecta al área de *Lenguaje*.

2.1. EL CONTEXTO DE LOS PROGRAMAS CURRICULARES DEL ÁREA DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Ante este punto, el contexto adopta un carácter de suma importancia, puesto que, en primer lugar, va a permitir fijar los parámetros de qué y cómo se pretende enseñar a los estudiantes y; en segundo lugar, va a facilitar la adquisición de recursos o estrategias para el adecuado desarrollo de la labor educativa (Gonzalvez y Alicia, 2016). De tal manera que, si se analizan los documentos curriculares desde diferentes puntos de vista, se puede afirmar que estos responden a determinados factores ambientales, ya sea de crisis sanitarias, sociales, políticas o económicas. Debido a ello, un documento curricular que atiende a su contexto, va a proporcionar una mejor toma de conciencia, pues se está considerando las necesidades de su sociedad- en este caso de los estudiantes-, lo cual lo hace real y auténtico.

A continuación, se brindará mayor detalle de los currículos de Argentina, Chile y Perú para las áreas de Lenguaje y Comunicación en función del contexto educativo de cada país mencionado, los responsables de la elaboración y la metodología con que se llevó a cabo y la finalidad del enfoque de enseñanza dentro de cada programa curricular (ver Tabla 2).

Tabla 2

Síntesis de los programas curriculares del área de Lenguaje y Comunicación de Argentina, Chile y Perú.

Países	Argentina	Chile	Perú
Documento curricular	Diseño Curricular para el nivel Primaria	Bases Curriculares para la Educación Básica	Programa Curricular de Educación Básica
Año	2018	2012	2016
Área disciplinar	Prácticas del Lenguaje	Lenguaje y Comunicación	Comunicación
Enfoque de enseñanza	Enfoque alfabetizador equilibrado	Enfoque comunicativo textual	Enfoque comunicativo

2.1.1. El currículo de Argentina para *Prácticas del Lenguaje*

El currículo de Argentina, según Ferrer (2004), es la combinación de los diferentes diseños curriculares de cada provincia del litoral. Durante los años 90, el país se vio influenciado por una sociedad industrializada, cuya prioridad era una enseñanza enciclopedista o contenidista. A esto se suma que, a lo largo del siglo XX, la diversidad de diseños curriculares de cada provincia generara una desactualización en cuanto a los contenidos a trabajar y las metas que los estudiantes debían alcanzar; por lo tanto, se tuvo que realizar reformas curriculares y creaciones de instancias gubernamentales que velaran por el cumplimiento de los estándares de aprendizaje.

Es importante precisar que, para este trabajo de investigación, se analizará, en particular, el documento normativo de la provincia de La Plata por tratarse de la provincia principal. Cabe resaltar que el currículo cambia en cada región del país a fin de que sea más diversificado. Así pues, la Resolución N°1482/17 aprobó el Diseño Curricular para el nivel primaria. De esta manera, la ley de Educación Provincial N°13688- a cargo del subsecretario de Educación, Sergio Siciliano- se compromete a la realización de las revisiones curriculares correspondientes (Dirección General de Cultura y Educación, 2018).

En cuanto a las personas responsables de la elaboración del Diseño Curricular para el nivel Primaria y la metodología con que se llevó a cabo en la provincia de La Plata, no hay suficiente información al respecto en el documento normativo, tan solo se menciona la toma de los resultados de evaluaciones nacionales y provinciales para un mayor acercamiento de las necesidades de los estudiantes, además de la realización de reuniones y diálogos con inspectores y directores del nivel primaria (Dirección General de Cultura y Educación, 2018). Hay que destacar la existencia de un documento transversal, bajo el nombre de *Alfabetización en la Unidad Pedagógica* que recoge la colaboración de diversas universidades nacionales de prestigio y de especialistas en el tema, como Delia Lerner y Ana Kaufman, además de encontrarse avalado por la presidenta del país y el ministro de Educación del año 2015, Cristina Fernández de Kirchner y Alberto Sileoni, respectivamente.

Antes de empezar, es importante precisar la estructura interna del área de *Prácticas del Lenguaje* en el diseño curricular de la provincia de La Plata que son las siguientes: los propósitos generales del área por ciclo, el objetivo por año, los contenidos a enseñar, las situaciones de enseñanza y los indicadores de avance. Ahora bien, el área de Prácticas del Lenguaje concibe a este como “una práctica social y cultural que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares” (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p.44); en otras palabras, el lenguaje tiene estrecha relación con las experiencias cotidianas y que son de interés de los estudiantes. Así pues, el presente diseño curricular implementa el enfoque alfabetizador equilibrado cuyo principal objetivo es el aprendizaje de los procesos de la lectura y escritura por sí mismos a través de la progresión de transferencia de responsabilidad (Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001). Esta es la descripción que corresponde a la situación contextual del programa curricular de Prácticas de Lenguaje para Argentina. A continuación, Inmediatamente pasaremos a revisar lo correspondiente al país occidental del sur, Chile.

2.1.2. El currículo de Chile para *Lenguaje y Comunicación*

El currículo de Chile ha atravesado una serie de ajustes que responden al proceso de evolución curricular de los años 90, cuyo propósito en un principio fue forzoso, debido al contexto crítico que atravesaba el país en cuanto al retorno a la democracia. Luego, esta reforma se constituye en la búsqueda de programas de mejoramiento y perfeccionamiento docente (Espinoza, 2014; Fuentes y Vallejo, 2017; Ferrer, 2004). Frente a esto, los próximos años conformaron una etapa de transición y de constantes ajustes; por ejemplo, en 2001 se dio lugar a la creación de las Bases Curriculares y en 2002, las modificaciones y/o actualizaciones de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. El año 2009 fue considerado como el punto más importante de la etapa de transición de estos ajustes curriculares, ya que su finalidad fue velar por la correcta coherencia, cohesión y comunicación entre las habilidades que el estudiante debe alcanzar y los enfoques de enseñanza de cada área disciplinar (Espinoza, 2014; Espinosa y Concha, 2015).

Así pues, con todos estos precedentes, surge la Ley General de Educación N°20.370 -que se encuentra aún vigente- para las Bases Curriculares correspondientes a la Educación Básica de Chile, cuyos requerimientos son los

siguientes: el establecimiento de una nueva estructura del ciclo escolar con una duración de seis años; la integración de nuevos Objetivos Generales; las modificaciones de denominaciones en cuanto a Objetivos Fundamentales (OF) por Objetivos de Aprendizaje (OA), los cuales son más contextualizados a cada ciclo escolar; y una actualización constante de los instrumentos curriculares (MINEDUC, 2012). Es importante precisar que, aparte de las Bases Curriculares para la Educación Básica, hay Programas de Estudio de acuerdo a cada año básico; sin embargo, estos programas presentan un carácter optativo, siendo las bases curriculares, las que rigen a nivel nacional (Figuroa, línea 7). Además, la docente experta consultada hace énfasis en que un cambio positivo es la incorporación de un enfoque por competencias, ya que antes era más contenidista.

En lo que respecta a las personas responsables de la elaboración de las Bases Curriculares y la metodología con que se llevó a cabo, el documento normativo manifiesta que las fuentes que se emplearon corresponden a los resultados de las evaluaciones nacionales del aprendizaje (SIMCE); el Marco Curricular de 2009; los Mapas de Progreso del Aprendizaje publicados en los años 2008 y 2009; los análisis curriculares internacionales de países como Australia, Argentina, Canadá, Finlandia, Inglaterra, entre otros; las evaluaciones internacionales como PISA y PIRLS; reuniones con profesores; y diálogos regionales y consultas públicas (encuestas y expertos en el área) (MINEDUC, 2012). Como se puede inferir, la realización de los ajustes curriculares consta de un serie de etapas de constante búsqueda de información, validación y diálogo, ya que, según Montenegro (2007), los currículos, en efecto, deben responder a las necesidades lingüísticas de los estudiantes para, con esto, fortalecer las capacidades y alcanzar los objetivos trazados, cuya realidad es preocupante en algunos países, pues de acuerdo a los resultados de las evaluaciones internacionales, se puede observar que, muchos estudiantes, no están comprendiendo lo que leen.

Ahora bien, de acuerdo al documento curricular de Chile, el enfoque de enseñanza del área de Lenguaje y Comunicación se ha mantenido con respecto al Marco Curricular de 2009, siendo en este caso el enfoque comunicativo (MINEDUC, 2012). Nuestra entrevistada, Javiera Figuroa, hace énfasis en que este determinado enfoque busca que el foco del lenguaje ya deje de ser lo que era antes; es decir,

centrado en los contenidos y, por el contrario, sea más dinámico y dialogue con las propuestas educativas actuales (línea 13). Esto evidencia un arduo trabajo de cambio de perspectivas acerca de qué y cómo se enseña y aprende a fin de que el proceso sea significativo y el resultado óptimo y beneficioso para los y las estudiantes. Por lo que hemos podido comprobar, la elaboración del programa curricular en este país se caracterizó por la complejidad del proceso y por el mayor acercamiento posible a las bases teóricas pedagógicas y lingüísticas vigentes. Luego de haber expuesto lo referido a la propuesta curricular chilena, pasaremos a tratar la correspondiente al Perú.

2.1.3. El currículo de Perú para *Comunicación*

El documento curricular denominado *Diseño Curricular Nacional (DCN)* data del año 2009, año en el cual eran presidente y ministro de Educación- en ese entonces- Alan García Pérez y José Antonio Chang Escobedo, respectivamente. Este documento normativo implementa un enfoque por competencias que promueve la apropiación de “conocimientos, capacidades y actitudes para poder explicar y resolver los problemas de la realidad” (Resolución Viceministerial, 2020, p.8). También, se elaboraron las guías llamadas *Rutas del aprendizaje* para diversas áreas a fin de que el docente pudiera disponer de una serie de pautas u orientaciones metodológicas para facilitar el trabajo pedagógico (MINEDU, 2015). Nuestro entrevistado, el profesor especialista en el tema, Julio Begazo, comenta que las *Rutas del aprendizaje* aún son de ayuda para los docentes, puesto que les permiten planificar los contenidos a enseñar de manera que respondan a las necesidades de los estudiantes; sin embargo, a pesar de ello, la realidad es otra, puesto que se tergiversa el propósito de esta guía como “una receta que se debe seguir obligatoriamente” (Begazo, línea 26). Por otro lado, en el DCN del año 2009, el área de Comunicación Integral explicita el trabajo de las competencias comunicativas desde un enfoque comunicativo y textual a partir de una diversidad de textos que respondan a las necesidades y contextos de los estudiantes, teniendo al lenguaje como el principal medio para lograr comunicadores capaces a través de las tres competencias: Expresión y comprensión oral, Producción de textos y Comprensión de textos (DINEIP, 2005).

A partir de este antecedente, surgen una serie de reformas curriculares para la realización de mayores precisiones, ello conlleva un trabajo previo de diseño,

preparación, ejecución y evaluación. En tal sentido, nuestro experto entrevistado manifiesta que, en cuanto a los responsables de la elaboración de aquella reforma curricular, no sería viable hacer mención a solo unos cuantos representantes; por el contrario, hay un gran equipo de trabajo conformado por especialistas del área de Comunicación, el Consejo Nacional de Educación, algunas ONG, consultas ciudadanas virtuales, mesas técnicas de trabajo, entre otros que hicieron posible estos cambios. Esto implica la prevalencia de un proceso de constante construcción, validación y consenso de diferentes perspectivas (Begazo, línea 47). Sin embargo, de acuerdo a una investigación de GRADE, se precisa la existencia de ciertas limitaciones que traen consigo la opinión de que esta implementación no sea tan óptima como se espera, ya que existen problemas internos y externos, tales como la falta de claridad conceptual por parte de los docentes acerca de lo que se quiere lograr, la realidad de muchas instituciones educativas que no realizan precisiones o adaptaciones curriculares de acuerdo a la realidad cognitiva, cultural y económica de sus estudiantes y familias, inclusive el simple hecho de que no se realicen los Proyectos Curriculares de Centro, sino que se comercialicen con modelos que no responden a su realidad (Ferrer, 2004).

Ahora bien, en cuanto al documento normativo actual, *Programa Curricular de Educación Básica*, cuya fecha de aprobación fue en el año 2016, pero que entró en vigencia el 2017. El presidente y ministro de Educación responsables de la aprobación del presente programa curricular fueron Ollanta Humala Tasso y Jaime Saavedra Chanduví, respectivamente. A diferencia del DCN, el área de Comunicación Integral cambió de nombre a, solamente, Comunicación, así como las denominaciones de las tres competencias comunicativas: *Se expresa oralmente en su lengua materna*, *Lee textos en su lengua materna* y *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*. De acuerdo al docente entrevistado, existen cambios favorables, los cuales se remiten, en primera instancia, al concepto de aprendizaje, pues ya no es solo un cúmulo de conocimientos, sino que permite la construcción activa y participativa por parte de los estudiantes; en otras palabras, brindarles herramientas para el “saber hacer” y, en segunda instancia, hay una mayor precisión más clara, detallada y profunda en lo que respecta a la comprensión del término competencia, pues en el DCN la información podría considerarse confusa, he ahí la importancia de las

capacitaciones para orientar a docentes en esta claridad conceptual con que tienen que abordar los elementos curriculares (Begazo, líneas 1,6 y 11).

Por último, la manera como se presenta el enfoque comunicativo dentro del programa curricular se sustenta desde una perspectiva sociocultural, en la que el lenguaje cobra importancia para el desarrollo de las competencias comunicativas, además se busca que sean los estudiantes quienes construyan su propio aprendizaje a partir de sus experiencias cotidianas y reales, y la exploración de diversos tipos de textos, tales como cuentos, poesías, noticias periodísticas, revistas, entre otros (MINEDU, 2016). La información recogida por el docente especialista manifiesta que se encuentra de acuerdo con la implementación de este enfoque comunicativo suscita beneficios en el aprendizaje y la toma de responsabilidades en sí mismo; sin embargo, el problema parece residir, nuevamente, en la concepciones docentes en torno a la manera de enseñar dentro de este enfoque, puesto que se tiene a abarrotar textos a los estudiantes y la necesidad implícitas de obtener modelos para replicar en las aulas (Begazo, línea 41).

2.2. LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA PROPUESTOS EN LAS ÁREAS DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Es necesario tener claridad conceptual en lo que refiere a los términos de enfoque de enseñanza y modelo didáctico. Esto se sustenta en que, de acuerdo a una revisión bibliográfica, algunos autores suelen referirse a un enfoque como modelo, o viceversa, lo cual puede generar confusiones al respecto. En tal sentido, un enfoque de enseñanza se caracteriza, primero, por la relación entre enseñanza y aprendizaje en cuanto a las intenciones pedagógicas y estrategias a implementar, y ello incide en los roles de docente y estudiante (Feldman, 2010; Hernández, Maquillón & Monroy, 2012; Soltis & Fenstemacher, 1999). Mientras que un modelo didáctico es más aplicativo y ofrece pautas coherentes con el enfoque al que se vincula (Romero y Moncada, 2007; Canales, 2013).

De tal manera, se analizarán los enfoques de enseñanza que se proponen en el área de Lenguaje y Comunicación, particularmente, en segundo grado de primaria de los países de Argentina, Chile y Perú. Además, es necesario precisar que los criterios que se están tomando en consideración con respecto a los enfoques de

enseñanza son los siguientes: definición e implicancia del enfoque de enseñanza, los aportes teóricos involucrados, las características del rol tanto docente como estudiante y la concepción de aprendizaje entendida desde la perspectiva del enfoque de enseñanza.

2.2.1. El enfoque alfabetizador equilibrado propuesto en Argentina

El enfoque de enseñanza que se propone en el diseño curricular de Argentina es el *enfoque alfabetizador equilibrado*. Si bien es denominado enfoque, en realidad, es un modelo didáctico, puesto que brinda pautas específicas sobre cómo llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lectoescritura. De acuerdo a la Dirección General de Cultura y Educación (2018), este modelo presenta, principalmente, tres ámbitos de incumbencia que son la lectura, la escritura y la oralidad que abarcan la exploración y diversidad de géneros discursivos que tienen relación con las prácticas sociales a fin de evitar un aprendizaje enciclopedista (Zayas, 2012). Así pues, el término que define a este modelo para la enseñanza del lenguaje es *integrador* o *equilibrado*, ya que funciona como un sistema de anclaje de conocimientos a lo largo de los años académicos de manera secuenciada y de constante reflexión por parte de los estudiantes.

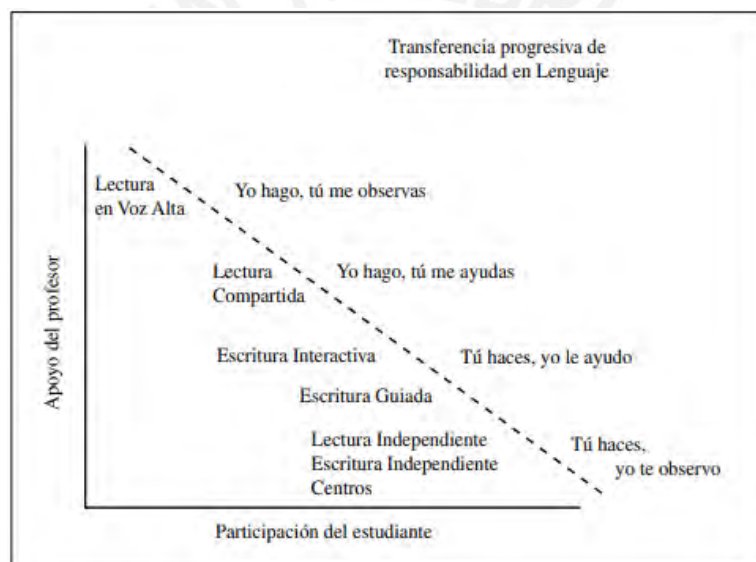
En cuanto a los aportes teóricos que sustentan a este modelo son, primero, la lectura y escritura como prácticas sociales, pues responden a un determinado contexto sociocultural que se enmarca dentro de las actividades cotidianas de los estudiantes desde escribir un mensaje de texto a un amigo o leer un anuncio en la calles; en otras palabras, se refuerza la premisa de que se aprende a leer, leyendo y a escribir, escribiendo; y, segundo, la propuesta de Situaciones didácticas de aprendizaje que son cuatro (ver Figura 3), expresadas de la siguiente manera: los niños leen a través del maestro, los niños leen por sí mismo, los niños escriben a través del maestro y los niños escriben por sí mismos (Baeza, 2006; Kauffman y Lerner, 2015; Dirección General de Cultura y Educación, 2018; Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001).

Este aporte teórico responde a la *Transferencia progresiva de responsabilidad del Lenguaje* que proporciona situaciones de aprendizaje con la finalidad de que el estudiante sea autónomo y responsable de su aprendizaje (nuevamente aludimos a

la Figura 3); sin embargo, esto no quiere decir que el docente ya no orientará a los estudiantes, más bien se trata de un acompañamiento constante. Esto tiene relación con la Teoría del Andamiaje de Brunner, cuya premisa se basa en afianzar los conocimientos que los estudiantes van adquiriendo y la necesidad de un mayor o menor acompañamiento por parte del docente (Kauffman y Lerner, 2015; Dirección General de Cultura y Educación, 2018; Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001; Baeza, 2006) a medida que el estudiante desarrolla los aprendizajes esperados.

Figura 3

Transferencia progresiva de responsabilidad en Lenguaje



Fuente: Baeza, 2006, p.55

Es importante tener claridad acerca del rol que deben adoptar tanto los docentes como los estudiantes dentro del modelo alfabetizador equilibrado. De acuerdo al Diseño Curricular para el nivel primaria (2018), hay propósitos orientados al primer ciclo que el docente debe facilitar al estudiante, los cuales son proporcionar espacios que incentiven el vínculo positivo hacia la lectura y escritura, relacionándolo con los intereses, necesidades y experiencias de los estudiantes; integrar las diferentes áreas disciplinares para que las experiencias de aprendizaje sean más significativas; generar trabajos colaborativos e individuales para incentivar la autonomía; y realizar actividades de autoevaluación para que los estudiantes puedan reconocer sus dificultades y avances. Ahora bien, en cuanto a los estudiantes, estos

deben disfrutar el proceso de la adquisición de la lectoescritura a través de la exploración de diversos géneros literarios (poemas, noticias, cuentos, leyendas, fábulas, etc.); participar de manera activa, expresando sus ideas, emociones, opiniones y sentimientos con sus compañeros y docentes; y trabajar de manera colaborativa e individual- con responsabilidad y respeto.

Por último, la concepción de aprendizaje dentro de este modelo didáctico responde a un enfoque constructivista, pues engloba una serie de teorías que dan esencia a este modelo, tales como la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, la teoría del andamiaje de Bruner y la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky. De esta manera, aprender a leer y escribir es concebido como un proceso que requiere de las experiencias de los estudiantes para que sea auténtico, contextualizado y significativo. Asimismo, tanto docentes como estudiantes se benefician, ya que prevalece un aprendizaje colaborativo y de constante autoevaluación.

2.2.2. El enfoque comunicativo propuesto en Chile y Perú

Por su parte, en Chile y Perú, el enfoque de enseñanza que se explicita, tanto en las Bases Curriculares para la Educación Básica (2012) como en el Programa Curricular de Educación Básica (2016), es el *enfoque comunicativo*, el cual integra las competencias comunicativas que están organizadas a partir de tres tipos de saberes: conocimientos, habilidades y actitudes. En el caso de Chile, estos tres factores son comprendidos de la siguiente manera: los conocimientos y las habilidades están centrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes sobre los contenidos del área curricular de *Lenguaje y Comunicación*. Si se toma como ejemplo al eje de lectura, se puede observar que se espera que los estudiantes puedan extraer información explícita e implícita de un texto, alcanzar fluidez verbal a través de estrategias como la lectura en voz alta y lectura compartida, entre otras. Como se puede evidenciar, estos factores son relevantes para el proceso de apropiación del lenguaje, ya que son contenidos que no tienen como propósito la realización de actividades repetitivas; por el contrario, es el estudiante quien va construyendo su conocimiento. Ahora bien, con respecto al tercer factor -actitudes-, este busca que los estudiantes adopten una determinada postura frente a su propio proceso de aprendizaje, tal como demostrar interés, predisposición y actitudes positivas frente a

la lectura y escritura, y participar activamente y con respeto en trabajos grupales e individuales. De la misma manera, en el Perú, los conocimientos pertenecen a las teorías o conceptos de las diferentes áreas curriculares; las actitudes, entendidas como la disposición por aprender dichos conceptos; y las habilidades, las estrategias para realizar de manera efectiva un trabajo (MINEDU, 2016).

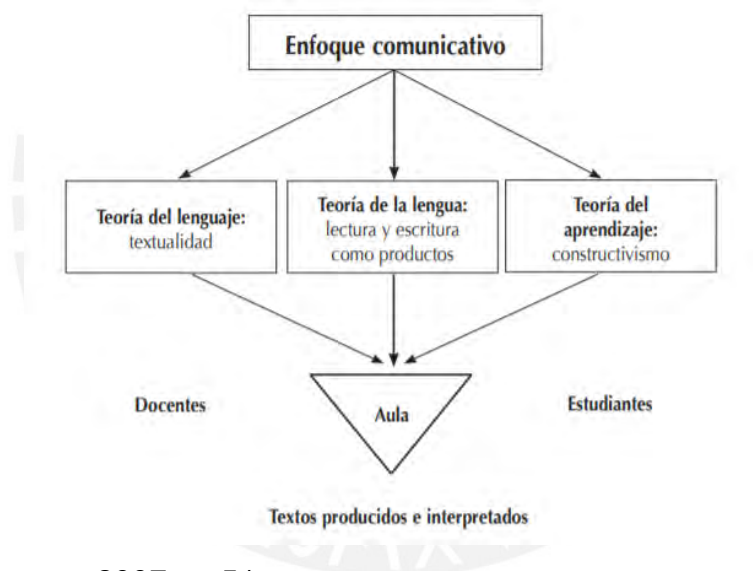
Lo mencionado en líneas previas tiene relación con lo comentado por los docentes expertos en el tema, ya que expresan que, primero, el enfoque comunicativo tiene como prioridad que los estudiantes se apropien del lenguaje en diferentes ámbitos, ya sea formales e informales, así como la exploración y el trabajo de diferentes géneros discursivos de menor a mayor complejidad (Figuroa, línea 15; Zayas, 2012); y, segundo, la necesidad de formar comunicadores competentes para distanciar la brecha existente entre la enseñanza de métodos gramaticales y el trabajo con diferentes tipos de textos (ensayos, artículos, cuentos, etc.) de manera dinámica y práctica, tomando en consideración aspectos socioculturales de los estudiantes como rango de edad, ritmos de aprendizaje y dificultades o destrezas cognitivas (Begazo, línea 60). De la misma manera, Baeza (2006) refuerza la premisa de que, en efecto, el enfoque comunicativo va a permitir un cambio de pensamiento en cuanto a la comprensión del uso del lenguaje y cómo se expresa en las prácticas comunicativas de las escuelas.

Por otro lado, en cuanto a los aportes teóricos de ambos países, hay una clara intención por diferenciar lo que implica una enseñanza tradicional frente a una constructivista. Montenegro (2007) manifiesta esta clara diferenciación, pues menciona que la enseñanza tradicional desde un enfoque estructuralista no debe ser concebida como errónea, ya que brinda pautas formales, funcionales y estructurales del lenguaje; sin embargo, el problema radica en que no está relacionada con la realidad social, pues es ajena y aislada a ella. Esto es diferente al enfoque constructivista, en particular, el enfoque comunicativo, ya que enseña estas unidades fundamentales del lenguaje, pero teniendo en cuenta las prácticas sociales que conllevan aprender a leer y a escribir dentro y fuera del aula (Figura 4). La docente experta de Chile comenta que, a pesar de que se promueve el enfoque comunicativo en las Bases curriculares, aún hay ciertos criterios que están desligados como es el caso de la lectura; ya que, si bien hay rasgos desdibujados del modelo balanceado

de la lectoescritura, este eje se centra, mayormente, en la enseñanza del código, lo cual genera confusiones sobre qué es lo que implica, realmente, aprender a leer (Figuerola, línea 25). Por su parte, el docente experto de Perú hace énfasis en que la implementación de este enfoque ha permitido una mayor clarificación conceptual sobre lo que implica una competencia comunicativa; pero que, en efecto, aún hay resistencia a dejar los métodos gramaticales (Begazo, línea 58; Heller y Murakami, 2016). Por otra parte, se prioriza el enfoque por procesos en cuanto a la escritura con la finalidad de comprender que aprender a escribir no se da de manera automática, sino que implica un trabajo de planificación, edición, revisión, reedición, publicación y reflexión (Tompkins, 2010).

Figura 4

Esquema de enseñanza del enfoque comunicativo en la escuela



Fuente: Montenegro, 2007, p. 51

De acuerdo con los expertos entrevistados, es importante resaltar las características que deben adoptar los enseñantes y estudiantes dentro de este enfoque. En cuanto al rol docente en los primeros ciclos, este debe ser mediador de los aprendizajes de la lectura y escritura a partir de situaciones comunicativas auténticas, reales y significativas; modelar a sus estudiantes el proceso, es decir, los pasos que deben realizar para escribir o leer a fin de que tengan espacios propios para realizarlo por sí mismos y en conjunto; y debe promover interacciones de calidad entre estudiantes-estudiantes y docente-estudiantes, pues reconoce la importancia

del diálogo como un espacio de intercambio donde expresan sentimientos, ideas y opiniones, lo que suscita que llegue a convertirse en reflexión (Motta, Cagnolo y Martiarena, 2012; Baeza, 2006; Pérez *et al.*, 2013, Figueroa, línea 28; Begazo, línea 90). Ahora bien, sobre el rol del estudiante en los primeros ciclos, este debe caracterizarse por tener una participación activa; demostrar interés, predisposición y actitud positiva frente a la lectura y escritura; realizarse preguntas y dialogar de manera abierta con sus compañeros y docente; y explorar textos que partan de su interés para luego trabajar con textos de mayor dificultad (Figueroa, línea 45; Pérez y Roa, 2010).

Por último, la concepción de aprendizaje dentro del enfoque comunicativo responde, también, a un enfoque constructivista, pues engloba una serie de teorías como la de Ausubel que tienen como premisa la disposición y compromiso de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y que los materiales sean de interés, y la teoría de andamiaje de Bruner; además, de las clarificaciones conceptuales, en el caso de competencias comunicativas.

Finalmente, a modo de resumen de este segundo capítulo, diremos que es fundamental abordar la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura desde dos puntos de vista. La primera radica en comprender que la implementación, ya sea del modelo alfabetizador equilibrado o del enfoque comunicativo en las instituciones educativas va a promover una enseñanza consciente y reflexiva, pues ambos enfoques de enseñanza dialogan entre sí al pertenecer a un enfoque constructivista, además de que son contemporáneos en el tiempo y su propósito se encuentra orientado bajo la misma línea: situaciones comunicativas reales, auténticas y contextualizadas. Lo segundo es interiorizar que la lectoescritura no consiste en obtener resultados; por el contrario, está compuesta por una serie de etapas que se van profundizando con el tiempo, y que, al estar interconectadas con el contexto sociocultural, evidencian nuevas necesidades que implican nuevas formas de aprender.

PARTE II: METODOLOGÍA

CAPÍTULO 1

DISEÑO METODOLÓGICO

En este primer capítulo de esta sección se expondrá el diseño metodológico de la tesis, en el cual se precisarán los siguientes puntos: la justificación del objeto de estudio; el problema de investigación, a fin de establecer claridad y coherencia en los objetivos; el enfoque de investigación con su respectiva tipología; las técnicas e instrumentos de investigación, que van a permitir el recojo de información necesario para el análisis y posterior interpretación; y, los principios éticos aplicados a la presente investigación de acuerdo a la normativa de la Oficina de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú, la cual es normativa también para la investigación en nuestro país.

JUSTIFICACIÓN

Esta tesis tiene como objeto de estudio los enfoques de enseñanza de la lectura y escritura en tres programas curriculares de América Latina; lo que significa que se centra en el análisis de las competencias comunicativas de educación básica propuestas en dichos documentos. Consecuentemente con el tema que se estudia, la tesis corresponde a la línea de investigación de *Currículo y didáctica* del Departamento de Educación de la Pontificia Católica del Perú.

La elección del tema responde, primero, a un interés particular por profundizar las propuestas de enseñanza de la didáctica de lectura y escritura. Desde las experiencias de ayudantía, se observó, la predominancia de enfoques tradicionales en las aulas, caracterizados por la ausencia de materiales educativos pertinentes y espacios destinados al área de Comunicación. Ello motivó conocer los enfoques constructivistas², como el enfoque comunicativo o el modelo balanceado, porque promueven situaciones de aprendizaje auténticas y contextualizadas (Baeza, 2006; Kauffman, 2013). En la misma línea, Motta, Cagnolo y Martiarena (2012) mencionan

² Los enfoques constructivistas tienen como premisa que el sujeto es responsable de su propio aprendizaje, de modo que no puede remitirse a solo “reproducir” o “memorizar” conocimientos; por el contrario, debe trabajarlos y producirlos para que el aprendizaje sea significativo y auténtico (Castro, Peley y Morillo, 2006).

que es de suma importancia generar ambientes donde se expresen las ideas, dudas y preguntas con confianza, a fin de desarrollar la literacidad en los primeros grados. Consecuentemente, el ambiente de las aulas es reflejo de las intencionalidades educativas expresadas en los documentos curriculares nacionales.

En segundo lugar, en los resultados de la Evaluación Internacional PISA (MINEDU, 2018), Chile fue el país con mayor puntaje en la región (452 puntos), mientras que Argentina y Perú lograron puntajes mínimos (401 y 402 puntos). Se evidencia así que aún hay mucho trabajo por desarrollar desde la educación en cuanto a las competencias comunicativas de los estudiantes, puesto que una gran cantidad de ellos no comprenden lo que están leyendo; por lo que resulta conveniente conocer las propuestas de enseñanza de lectura y escritura en estos países para identificar semejanzas y diferencias en los programas curriculares que ayuden a encontrar alternativas de mejora.

Asimismo, a continuación, se muestra la siguiente figura que recopila los resultados nacionales de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) desde el año 2007 hasta el 2019 en el Perú.

Figura 5

Histórico de resultados nacionales según medida promedio y niveles de logro



Fuente: MINEDU, 2019, p.20.

Esta tesis toma como uno de los puntos de partida los resultados nacionales del área de lectura, en particular, de segundo grado de primaria, los cuales son preocupantes para la educación primaria en esta época. La prueba ECE se mide a través de los siguientes niveles de logro: *en inicio* (el estudiante logra aprendizajes básicos); *en proceso* (el estudiante logra de manera parcial los aprendizajes esperados, pero con dificultad); y *satisfactorio* (el estudiante logra los aprendizajes esperados) (MINEDU, 2019). Es importante mencionar que segundo grado de primaria marca un momento importante en cuanto a la adquisición de la lectoescritura, pues los siguientes grados van a constituir a reforzar lo aprendido (MINEDU, 2016).

Se puede desprender de la figura las siguientes precisiones. En cuanto al nivel *en proceso*, el año 2008 representa el mayor logro en número porcentual (30%) en lo que respecta a los años anteriores y posteriores; a su vez, el año 2019 manifiesta el menor logro en número porcentual (3.8%). Esto puede, en cierto sentido, significar una mejora considerable; sin embargo, hay que tener en cuenta dos criterios: el primero es que los números porcentuales son variables cada año, esto puede significar que se puede mejorar en un año, pero los resultados no son aún los esperados y el segundo es reconocer que los estudiantes que se encuentran *en proceso* sí logran aprendizajes, pero requieren de mayor esfuerzo para conseguirlos; para ello, se debe seguir trabajando pedagógicamente para lograr un mayor desarrollo. Con relación al nivel *satisfactorio*, el año 2015 representa el mayor logro porcentual (49.8%), la cual se mantuvo el año posterior; sin embargo, en los años 2018 y 2019, la situación cambió, pues el porcentaje disminuyó a un 37.6%. Esto evidencia que no puede haber mejoras comparativamente con niveles como los que se muestran en la prueba PISA; si ello no se trabaja previamente a nivel nacional, de modo que suplan las debilidades en lo que respecta a la lectura y al desarrollo de las competencias comunicativas que son muy importantes para conducirse en la vida.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación busca responder a la siguiente problemática: ¿Qué enfoques de enseñanza de la lectoescritura se identifican en los programas curriculares del área de Lenguaje de segundo de primaria en Argentina, Chile y Perú? En este sentido, es necesario comprender los planteamientos de los enfoques vigentes en esta área:

enfoque comunicativo y el modelo balanceado, propuestos en los documentos nacionales de cada país para luego analizarlos comparativamente.

OBJETIVOS

Se propone lograr los siguientes tres objetivos con el mismo nivel de importancia:

- **Identificar** los principales elementos de los enfoques de enseñanza de la lectoescritura presentados en cada programa curricular de Argentina, Chile y Perú para el segundo grado de primaria.
- **Comprender** las propuestas para la enseñanza de la lectoescritura presentes en los programas curriculares de dichos países.
- **Analizar** comparativamente los enfoques de enseñanza propuestos en los programas curriculares de Lenguaje o Comunicación en segundo grado de primaria de los países señalados.

ENFOQUE Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, la investigación responde a un enfoque cualitativo. Cuando se hace referencia a un enfoque cualitativo, ello implica obtener información acerca del objeto de estudio a fin de describir y comprender su situación (Díaz, 2018). Esta definición tiene relación con lo que mencionan Hernández, Fernández y Baptista (2010) en cuanto a que este enfoque, a diferencia del cuantitativo busca comprender un determinado fenómeno o hecho a partir de una recolección de datos no numéricos. Una idea similar es la que plantea Zabala (2009), quien postula que este tipo de enfoque no se ciñe a esquemas rígidos; por el contrario, es entendido como una guía práctica, cuya finalidad principal es la obtención de información válida y confiable. Es importante mencionar que la fuente de consulta de esta investigación no es por medio de informantes (personas que brindan la información); por el contrario, se trabaja a través de análisis de documentos escritos que son de acceso público. En tal sentido, se caracteriza, según McMillan y Schumacher (2005), por ser una investigación cualitativa no interactiva.

Para el caso de esta tesis cualitativa se ha optado por realizar análisis documental con la finalidad de identificar los enfoques de enseñanza presentes en

los programas curriculares que se estudian. De acuerdo con Ruiz (2012) y Revilla (2010), esta técnica de investigación se basa en la recolección de información de determinados documentos escritos, los cuales serán las fuentes de apoyo para la interpretación con lo que respecta a las categorías de análisis planteadas para la investigación.

En segundo lugar, en cuanto a la tipología descriptiva de la investigación, Hernández, Fernández y Baptista (2010) manifiestan que este nivel busca detallar o especificar ciertos criterios de un determinado fenómeno que se analizará. Además, es importante precisar, en cuanto al alcance, que se “recoge información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a que se refieren, mas su objetivo no es indicar cómo se relacionan entre estas” (p.92). En este caso, se recogerá información correspondiente a las categorías que se ha previsto analizar. En la misma línea, autores como Quecedo y Castaño (2002), McMillan y Schumacher (2005), y Torres y Cárdenas (2010) coinciden en que el nivel descriptivo permite realizar una identificación detallada con la finalidad de luego comprenderla y llegar a analizarla; por eso, en este caso, se trata de realizar un análisis cuidadoso y comparativo a partir de los tres documentos seleccionados (programas curriculares de Lenguaje o Comunicación de segundo grado). A partir de los elementos constitutivos de un enfoque didáctico disciplinar, se han determinado categorías y subcategorías que harán posible el análisis de la información. Las categorías son las siguientes: definición del enfoque de enseñanza de lectoescritura, propósitos de aprendizaje, contenidos propuestos o tipos de saberes, rol del docente, rol del estudiante y el clima del aula.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

En vista de que en esta investigación cualitativa se realiza un análisis documental, es necesario mencionar los criterios de selección de la muestra para el caso de los programas curriculares. Se trata de documentos oficiales que han sido escritos originalmente en castellano; además de ser programas vigentes al momento de la investigación- es decir se utilizan en el presente-; y, por último, corresponden al segundo grado de educación primaria.

Es importante precisar que la denominación del área curricular de Lenguaje o Comunicación difiere en los tres países escogidos; sin embargo, la intencionalidad educativa tiene el propósito de desarrollar las habilidades comunicativas en la lengua materna. Así, encontramos las denominaciones de *Prácticas del Lenguaje* en Argentina, *Lenguaje y Comunicación* en Chile y *Comunicación* en Perú.

El análisis documental que se realiza en esta tesis se aplica sobre tres documentos oficiales escritos a los que se puede acceder libremente. Las fuentes susceptibles de análisis documental constituyen registros de información variados: libros, revistas, artículos, periódicos, cartas, entre otros; además, se caracteriza por presentarse, principalmente, de manera escrita (McMillan y Schumacher, 2005; Ruiz, 2012). Durante la elaboración del diseño metodológico de esta tesis, surgió un conflicto si la investigación respondía a un análisis documental o de contenido; por ende, es de vital importancia mostrar la siguiente tabla para comprender sus diferencias (ver Tabla 3).

Tabla 3

Diferencia entre ambos métodos

Análisis de documentos	Análisis de contenido
Se refiere al contenido mismo del documento.	Se elabora inferencias a partir del contexto del mismo documento (Ruiz, 2012).
“El texto es como un campo del que se extrae información a través de la lectura” (Ruíz, 2012. P.197) según categorías del estudio.	Se puede referir: <ul style="list-style-type: none"> - Al emisor (autor) del texto. - Al destinatario (objeto) del texto. - A los códigos (codificación) utilizados. - A los canales (transmisores, soportes) del texto (Ruiz, 2012, p.195).

Fuente: Revilla, 2020, p.9.

Con la finalidad de precisar estas diferencias, es necesario indicar que, si bien ambos tipos de análisis tienen como fuente a los documentos escritos, la forma de trabajo sobre estos difiere. El análisis documental se enfoca en una lectura objetiva para el recojo de información con respecto a las categorías de análisis de la investigación; en otras palabras, es un ejercicio que se centra únicamente en la extracción de información del contenido del documento (Ruíz, 2012; Revilla, 2020). Mientras que el análisis de contenido también extrae información del documento, pero

es realizado con mayor profundidad, pues conlleva elaborar inferencias y conjeturas. En tanto, esta técnica de investigación permite la accesibilidad de determinadas situaciones o hechos en contextos específicos con la finalidad de ser analizados de manera objetiva (Revilla, 2020; Peña y Pirela, 2007). Así pues, se trata de “una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos” (Ruíz, 2012, p.192). En otras palabras, el análisis será sistemático, organizado, objetivo y válido para evitar perspectivas personales.

El instrumento que permitió procesar dicha información fue la matriz de análisis documental, la cual atravesó un proceso de validación por parte de dos docentes expertas en el tema de la didáctica de la lectoescritura, quienes analizaron dichos instrumentos a fin de brindar sugerencias en caso sea necesario. En esta investigación, el instrumento contiene todas las categorías a trabajar, en la cual se incluyen las respectivas subcategorías. Importa mencionar que estas matrices serán trabajadas en hojas de cálculo de Excel (Anexo 1) y que su elaboración se realizó a partir de la revisión de diversas matrices presentadas en documentos de investigación, especialmente, las de Revilla (2010) y Mosku y Viens (2016).

PRINCIPIOS ÉTICOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN

Finalmente, los principios éticos que guían esta investigación corresponden a los propuestos en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a dos especialistas en el tema de la didáctica de la lectoescritura. Esto permitió la recopilación de información, insumo muy importante para la elaboración del marco contextual. Ante este punto, se trabajaron los principios de veracidad, confiabilidad y honestidad en relación con el cuidado de los datos de las personas entrevistadas.

Por otro lado, es necesario hacer notar, nuevamente, que las fuentes de apoyo de esta investigación se remiten a documentos oficiales, los cuales son de acceso público; para ello, los principios enmarcados son de justicia, integridad científica y responsabilidad al momento de la realización de análisis de datos con detalle, rigurosidad y objetividad a fin de evitar la influencia de creencias propias del investigador.

CRONOGRAMA

Este trabajo fue organizado de la siguiente manera: en el mes de abril, se realizaron los ajustes y la edición del plan de investigación; en mayo y junio, la elaboración del marco teórico-contextual con la participación de dos expertos en el tema para una mayor complementación; en julio y agosto; la edición y ajustes del marco teórico-contextual; en septiembre, la elaboración del diseño metodológico en cuanto a enfoque, nivel de alcance, técnicas e instrumentos; en octubre, la realización del análisis documental en coherencia con los objetivos de la investigación; y, de noviembre a diciembre, la elaboración del informe final.



CAPÍTULO 2

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Luego de leer detenidamente los documentos seleccionados para esta investigación, en este segundo capítulo, se procedió a realizar el análisis correspondiente. La organización de los datos se facilitó a través de matrices de análisis, las cuales estuvieron ordenadas a partir de las categorías y subcategorías inicialmente planteadas. En los párrafos siguientes, se comunicará el análisis e interpretación de la información recogida en los documentos, atendiendo a esas categorías y subcategorías.

PRIMERA CATEGORÍA: DEFINICIÓN DE ENFOQUE DE ENSEÑANZA DE LECTOESCRITURA

Es importante recordar que un enfoque de enseñanza es una perspectiva o un modo de entender la enseñanza y el aprendizaje. De acuerdo con ello, los enfoques didácticos de lectoescritura pueden variar. Entre ellos se encuentran el gramatical, comunicativo, balanceado, entre otros. Los enfoques de enseñanza son variados y dependen del contexto educativo de cada país. En cada lugar, hay presencia de antecedentes, entre los que prevalecen determinados autores con teorías específicas que marcan la pauta con respecto a la enseñanza de la lectoescritura (Izasa y Castaño, 2010; Feldman, 2010; Hernández, Maquillón y Monroy, 2012). Para efectos de este análisis, se ha buscado los rasgos o características que, de cierta manera, resultan ser indicadores que aluden a determinados enfoques didácticos de la lectoescritura.

Con relación a la categoría referida al *enfoque de enseñanza de la lectoescritura*, se ha identificado que, en Argentina, se trabaja desde un enfoque balanceado-llamado también enfoque equilibrado-, el cual " sintetiza las diferentes disciplinas con el objetivo de construir una propuesta para enseñar a leer y a escribir a los niños por sí mismos" (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p.45). Ello significa que este tipo de enfoque busca lograr el equilibrio entre las diferentes teorías de aprendizaje del lenguaje (Tompkins, 2010). Por su parte, en Chile y Perú, se halla el enfoque comunicativo que tiene como fundamento "el desarrollo de las

competencias comunicativas que involucran conocimientos, habilidades y actitudes “(MINEDU, 2016, p.145; MINEDUC, 2012, p.47).

Ambos enfoques -balanceado y comunicativo- expresados en los programas curriculares de cada país, presentan dos principales similitudes que precisamos a continuación: a) La preocupación constante por que el aprendizaje de la lectoescritura parta de situaciones reales. Esto señala la importancia del uso cotidiano del lenguaje en las diferentes prácticas sociales, como el ir al mercado, escribir una carta, leer y comprender las señales de tránsito, escribir y leer una receta, entre otras. Ello, además, asegura que la adquisición del lenguaje sea un proceso auténtico y significativo, pues se está tomando en consideración las experiencias de los estudiantes; y b) Estos enfoques de enseñanza son contemporáneos en el tiempo- mediados del siglo XX-; ello implica que, a pesar de presentar denominaciones diferentes, se encuentran alineados en la perspectiva constructivista que es coherente con su premisa: formar al estudiante como agente activo de su propio aprendizaje, tomando en cuenta sus intereses y experiencias cotidianas en la que se encuentran inmersos (Baeza, 2006; Chadwick, 2001).

Por otro lado, en cuanto a la alusión a investigadores representativos, los tres programas curriculares comparten autores muy conocidos (expertos en la temática de la lectoescritura) que han ido marcando la trayectoria e influencia en otros países. A continuación, se profundizará más sobre ello.

Tabla 4

Alusión de investigadores en los programas curriculares de Argentina, Chile y Perú

Programa curricular	Autores nacionales	Autores españoles	Autores norteamericanos
Argentina	✓	✓	X
Chile	✓	✓	✓
Perú	X	✓	✓

Tal como se puede observar (ver Tabla 4), Argentina cuenta con propios investigadores como Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Ana Teberosky, Ana Kauffman,

Lidia Blanco, Maite Alvarado, entre otros; quienes también son tomados como punto de referencia, de manera evidente, en la bibliografía del programa curricular de Perú. Asimismo, se percibe la presencia de autores españoles, como Anna Camps, Daniel Cassany (bastante reconocido en temas de enseñanza de la lectoescritura) y Umberto Eco; sin embargo, en la bibliografía de su propuesta curricular, no se ha logrado identificar influencia de autores norteamericanos.

En el caso de Chile, prevalecen autores españoles como Daniel Cassany; Carlos Lomas; Fernando Cuetos; y Marta Luna y Gloria Sanz; y estadounidenses como Stanley Swartz, John Hayes y Anna Camps, quienes forman parte del proceso del cambio histórico y pedagógico en cuanto a la forma de enseñanza de la lectoescritura en el área de Lenguaje y Comunicación. También, en la bibliografía del programa curricular de dicho país, se hace mención de algunos investigadores propios, pero no son muchos, tal es el caso de Carmen Sotomayor, Teresa Marchant y Blanca Cuadrado. Es necesario precisar que hay variedad de otros autores chilenos que realizan investigaciones en relación a la temática de la lectoescritura, pero que no se encuentran mencionados dentro de la propuesta curricular, como Paz Baeza, Emy Suzuki y María Cristina Solís.

Finalmente, en la sección bibliográfica del programa curricular de Perú, se pudo evidenciar la presencia de autores españoles (Daniel Cassany y Carlos Lomas), norteamericanos (David Barton, Mary Hamilton, Roz Ivanic y Dell Hymes) e influencia de expertos argentinos (Delia Lerner, Ana Teberosky y Emilia Ferreiro). Asimismo, se refleja la ausencia de investigadores nacionales con respecto al tema. Cabe precisar que hay producciones académicas que no se encuentran en dicha sección de la propuesta curricular, pues constituyen un proceso de licenciamiento de tesis de pregrado por parte de estudiantes egresados de distintas universidades; así pues, se requiere de un amplio y constante trabajo de investigación en relación a la enseñanza de la lectoescritura (Portales, 2020).

Ahora bien, en torno a la presencia de aportes de otros enfoques, se pudo identificar que, en la propuesta curricular de Chile, se expresa la siguiente cita: "El enfoque comunicativo que sustenta esta propuesta curricular considera que los conocimientos gramaticales son una herramienta para reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades en contextos concretos de comunicación"(MINEDUC, 2012, p.40).

Esto quiere decir que la gramática no es entendida como parte del enfoque gramatical propiamente dicho, sino que es comprendida como una herramienta que permite hacer uso del lenguaje de forma reflexiva, lo cual sería coherente con la propuesta del enfoque comunicativo. Es importante precisar que un enfoque gramatical, según Cassany (1999), se caracteriza por los siguientes criterios: la enseñanza de los contenidos conceptuales es impartidos de manera aislada y sin un propósito definido; el papel adoptado por el estudiante es sumiso, en el sentido de que acepta la información transmitida por parte del docente; y no se incide en el trabajo colaborativo, sino en el individualizado.

Por su parte, en la propuesta curricular de Perú, se hace mención del uso de los recursos gramaticales, como la ortografía, las mayúsculas y el punto, cuya finalidad es lograr una adecuada escritura con respecto a lo que se quiere comunicar. De la misma manera, en Argentina, se presenta el uso de los recursos gramaticales, el principio alfabético, los grafemas-fonemas y procesos morfológicos, léxicos y sintácticos de la palabra. En una primera instancia, se podría concebir la premisa de que, al trabajar estos recursos gramaticales y análisis de la palabra, corresponde a un enfoque de enseñanza gramatical; sin embargo, la realidad es otra, pues al profundizar se descubre que esta enseñanza no se encuentra de manera aislada, sino que se encuentra enmarcada en un propósito comunicativo que requiere de la orientación por parte del docente y una reflexión constante del estudiante para identificar si está logrando o no mejoras.

De acuerdo con lo expuesto, un aspecto interesante que es necesario resaltar es que, aun cuando los enfoques balanceado y comunicativo pertenecen a la perspectiva constructivista, ello no implica que se dejen de lado los otros enfoques - en este caso el gramatical-. Estos son usualmente considerados como obsoletos o considerados como un retroceso en la enseñanza de la lectoescritura, puesto que algunas veces puede haber una falsa interpretación sobre el cómo se debe enseñar, y, a su vez, una interferencia subjetiva en torno a etiquetar o catalogar métodos de enseñanza como equívocos.

De acuerdo con lo expuesto, un aspecto valioso de enfatizar es que, aun cuando los enfoques balanceado y comunicativo pertenecen a la perspectiva constructivista, ello no implica que se dejen de lado los aspectos gramaticales. Estos

no son empleados sin un propósito comunicativo; por el contrario, son usados como herramientas para asegurar una buena comunicación tanto a nivel oral como escrito. Sin embargo, se considera pertinente precisar que los enfoques tradicionales son considerados como obsoletos o como un retroceso en la enseñanza de la lectoescritura, puesto que algunas veces puede haber una falsa interpretación sobre el cómo se debe enseñar, y, a su vez, una interferencia subjetiva en torno a etiquetar o catalogar métodos de enseñanza como equívocos.

SEGUNDA CATEGORÍA: LOS PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE DEL ÁREA DE LENGUAJE O COMUNICACIÓN

Los *propósitos de aprendizaje* responden a lo que se espera que los estudiantes aprendan. En ocasiones, se expresan como competencias, capacidades o como objetivos; esto va a depender de las distintas denominaciones que se les dé en cada país (MINEDU, 2016; MINEDUC, 2012; Dirección General de Cultura y Educación, 2018); y lógicamente de la propuesta curricular asumida en cada territorio.

Con relación a la jerarquía de los propósitos de aprendizaje, el área de Lenguaje o Comunicación está estructurada de la siguiente manera según el país. En Chile, el área está agrupada en tres ejes que son la lectura, la escritura y la expresión oral. Cada una de estas presenta sus respectivas capacidades. De manera similar, el programa de Perú está organizado en tres competencias, las cuales presentan sus respectivas capacidades y desempeños, estos últimos a lograrse por cada grado. Si bien los propósitos de aprendizaje se denominan de manera diferente, apuntan al desarrollo de las habilidades de la lengua: leer, escribir y comunicarse oralmente.

Por su parte, Argentina muestra una estructura diferente que consiste en trabajar a partir de cuatro secuencias didácticas que son leer y escribir a través del docente, y leer y escribir por sí mismo, estas enmarcadas en tres ámbitos de referencia. A diferencia de los otros dos países, la oralidad no es expresada por escrito en estas secuencias, sino que es trabajada desde la formación ciudadana, esto, probablemente, pueda deberse a que lo oral es abarcado de manera transversal en el desarrollo de la lectura y escritura.

De esta manera, es importante enfatizar que cada programa curricular de los países mencionados presenta particularidades que los distinguen. Por ejemplo, en el

caso de Argentina, resulta complejo de entender, ya que se trabaja desde situaciones didácticas que implican tres ámbitos de referencia (la literatura, la formación de estudiante y la formación del ciudadano). Al revisar dicho programa, se pudo identificar que la cantidad de páginas referente a los contenidos, modos de conocer e indicadores de avance presentan indicaciones muy específicas y detalladas, comprendiendo una extensión de once páginas. Esto difiere de Chile y Perú, países que presentan cuatro y tres páginas, respectivamente, puesto que los propósitos de aprendizaje se encuentran sintetizados de manera directa y precisa.

Ahora bien, la denominación y la jerarquía de los propósitos de aprendizaje se encuentran relacionadas entre sí, de manera que resultan coherentes. En tal sentido, se presenta la siguiente tabla que recoge las diferentes denominaciones de los programas curriculares analizados de los países de Argentina, Chile y Perú (ver Tabla 5).

Tabla 5

Denominaciones empleadas para los propósitos de aprendizaje

Denominaciones de propósitos de aprendizaje		
Argentina	Chile	Perú
Objetivos de la Unidad Pedagógica	Objetivos de Aprendizaje	Competencias
Situaciones didácticas (contenidos y modos de conocer, situaciones de enseñanza e indicadores de avance)	Ejes	Capacidades
	Capacidades	Estándares de aprendizaje
		Desempeños

A partir de lo expresado en la tabla 4, se puede deducir que en el programa curricular de Perú se encuentra reflejada la propuesta de un enfoque por competencias y esto es notorio a nivel de vocabulario (el uso de los términos de “competencias”, “capacidades” y “desempeños”). Luego, en el programa de Chile se percibe la presencia del enfoque por competencias, en cierta medida, debido a la denominación de “capacidades”. Finalmente, Argentina solo hace referencia a

“Objetivos de la Unidad Pedagógica”, y estos objetivos distan mucho de lo que caracteriza a un enfoque por competencias.

Aunque no es intención de esta tesis profundizar en contenidos curriculares, se considera de vital importancia mencionarlo, ya que las denominaciones son bastante particulares en cada programa curricular analizado. Por otro lado, un aspecto interesante que hay que enfatizar es que, si bien el programa curricular de Perú refleja el enfoque por competencias a nivel de vocabulario, esto parece distar en la práctica, ya que dicho programa evidencia una fuerte influencia en la incidencia del aprendizaje de los recursos gramaticales, generando una contradicción entre un nivel teórico y práctico. Ello puede invitar a la reflexión, pues es un punto que merece un mayor análisis o que abre la puerta a otras investigaciones al respecto.

TERCERA CATEGORÍA: LOS CONTENIDOS PROPUESTOS EN EL ÁREA

De acuerdo con la información revisada en los tres programas curriculares, los contenidos son de tres tipos: conceptuales (qué se debe enseñar), procedimentales (cómo se debe enseñar) y actitudinales (actitud frente al proceso de aprendizaje) (MINEDU, 2016; MINEDUC, 2012; Dirección General de Cultura y Educación, 2018).

En primer lugar, algunos de los contenidos conceptuales que se han podido identificar en los tres programas curriculares son el uso de punto, la selección de diversos tipos de textos, el significado de las palabras, las rimas y juegos verbales, parentescos lexicales (familia de palabras), recursos ortográficos, los sustantivos, el principio alfabético (grafemas y fonemas), entre otros. Sin embargo, Argentina es un caso particular, debido a que sus contenidos conceptuales se enfocan desde un análisis de la palabra que es explicada de manera detallada no solo con el fin de conocerla, sino de comprenderla y apropiarse del uso del vocablo. Ante ello, puede contemplarse que los enfoques tradicionales- en este caso el método sintético, ya que parte de lo simple a lo complejo- no están relegados del todo, sino que se toman como punto de partida para la complementación del enfoque constructivista de acuerdo a lo que se espera que los estudiantes logren. Esto puede significar que el enfoque equilibrado que se propone para segundo grado de primaria se complementa con aportes de enfoques tradicionales.

En tal sentido, los tipos de contenidos en Argentina se encuentran bien definidos en cuanto a la presencia de recursos gramaticales expresados en varias páginas del programa curricular del área de Prácticas de Lenguaje. Ello conlleva realizar la pregunta siguiente: ¿por qué el interés o a qué se debe la acción de llenar tantas páginas con los contenidos que el docente debe trabajar en su clase? Esto puede comprenderse como una preocupación de que el docente tenga claridad acerca de lo que debe enseñar, así pues, se enumera un listado de posibles temas o contenidos conceptuales; sin embargo, lo desventajoso sería la poca libertad de decisión que se daría al docente, lo que afectaría los criterios de selección de contenidos pertinentes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

A diferencia de Argentina, en los programas de Chile y Perú, la forma de expresar estos contenidos conceptuales es percibida con la característica de ser más generales o abiertos, la cual requiere de un mayor espacio de decisión por parte del docente para elegir los contenidos a trabajar en tanto se aproxime al logro de las competencias (Perú) o al desarrollo de cada eje curricular (Chile).

En segundo lugar, la propuesta de los contenidos procedimentales en los tres programas curriculares es bastante similar en cuanto al planteamiento de acciones, en el sentido que comprenden la realización de un determinado producto o actividad, como por ejemplo la predicción de textos, renarrar oralmente con un propósito definido, el saber escuchar leer al docente u otros lectores, incorporar vocabulario, participar en intercambios orales, entre otros. Tal como se comentó en líneas anteriores, los tres países comparten el “saber hacer”, pero hay algunas particularidades que requieren ser mencionadas. Las explicamos a continuación.

En el caso de Argentina, algunas de las estrategias expuestas, como “renarrar oralmente con un propósito definido”, “escuchar leer al docente y lectores”, “Explorar el texto y realizar anticipaciones, entre otras (Dirección General de Cultura y Educación, 2018) son una clara evidencia del enfoque balanceado que constituyen o forman parte de la realización de minilecciones, sustentadas en el papel del docente como “modelo” a fin de que el estudiante pueda realizar, luego, dicha actividad o estrategia de manera autónoma.

Por su parte, en los programas curriculares de Chile y Perú, el “saber hacer” se encuentra orientado en la misma línea, en el sentido que reflejan propuestas similares (como el uso del vocabulario, la participación en intercambios orales, el recurrir a su propia experiencia y el establecer relaciones lógicas), aunque con algunas diferencias bastante notorias en torno al modo de aprender la lectura. En Chile, se enfatiza en la realización de la Lectura en Voz Alta, la Lectura Independiente y la Lectura habitual. Estas estrategias son prácticas propias de la propuesta del modelo balanceado de la lectoescritura, de modo que puede afirmarse que la propuesta curricular de Chile recoge algunos rasgos del modelo balanceado, pero que aún no han sido profundizados. Mientras que, en Perú, el estudiante es quien lee, pero rara vez alguien le lee un texto. Esto último muestra que el modelo del lector carece de énfasis en este país.

En tercer lugar, al igual que los otros dos tipos de contenidos (conceptuales y procedimentales), los que hacen referencia a la actitud del estudiante frente al proceso de aprendizaje -contenidos actitudinales- presentan características similares y, a la vez, distintas en los tres programas curriculares analizados referente a segundo grado de primaria. A continuación, se muestra la siguiente tabla que sintetiza y engloba algunos de los contenidos actitudinales que se trabajan en torno a la lectura, la escritura y la expresión correspondientes a los tres programas curriculares analizados (ver Tabla 6).

Tabla 6

Algunos contenidos actitudinales trabajados en torno a la lectura, escritura y expresión oral en los programas curriculares de segundo grado de Argentina, Chile y Perú

Contenidos actitudinales		
Lectura	Escritura	Expresión oral
Demostrar comprensión de las narraciones leídas.	Intercambiar con otros acerca de las decisiones que se van asumiendo mientras se escribe.	Disfrutar versiones completas de obras de la literatura.
Disfrutar los mejores poemas de autor y tradición oral.		Desarrollar su curiosidad por el mundo.

Desarrollar el gusto por la lectura.	Demostrar interés ante lo escuchado.
Asistir habitualmente a la biblioteca.	Respetar turnos.
Elegir textos que se desea mirar, escuchar leer, o leer solos.	Recorre a normas y modos de cortesía.
Indagar acerca de aquello que sea de su interés.	Tomar la palabra para presentarse y escuchar la presentación de los demás.

De acuerdo a la tabla presentada, se ha podido identificar que los contenidos actitudinales en los tres programas curriculares analizados responden en mayor medida a la competencia de expresión oral; en otras palabras, hay una preocupación de que el estudiante de segundo grado del área de Lenguaje o Comunicación pueda expresarse y escuchar a otros de manera asertiva a partir de una determinada situación comunicativa.

En cuanto a la competencia de lectura, Chile y Argentina expresan que los estudiantes deben tener ciertas actitudes para que el vínculo con esta sea significativo en su propio proceso de aprendizaje, así pues, se enfatiza el hecho de la selección de textos, el desarrollo del gusto para la lectura y el disfrute de diferentes tipos de textos. Sin embargo, en el Perú, no se expresan de manera explícita actitudes hacia la lectura, las cuales se requieren, debido que, en segundo grado de primaria, los estudiantes se encuentran atravesando una etapa de transición de inicial a primaria, lo cual implica proporcionar situaciones de vínculo positivo hacia la lectura, también se encuentra el hecho de interactuar con el libro, en el sentido de identificar su partes como la portada, la contraportada, las páginas enumeradas, las ilustraciones y el nombre del autor.

Finalmente, los contenidos actitudinales en torno a la competencia de escritura es la menos trabajada en los tres programas curriculares. Argentina es el único país donde se menciona que el estudiante debe intercambiar con otros acerca de las decisiones que se van asumiendo mientras se escribe, ello permite realizar una inferencia sobre el estudiante, quien debe asumir una actitud planificadora a fin de

tener claridad acerca de lo que quiere comunicar, haciendo el uso correcto de la escritura.

Sin embargo, en los programas curriculares de Perú y Chile no hay evidencia explícita en el programa curricular sobre la actitud hacia la escritura, lo cual lleva a realizarse la siguiente pregunta: ¿Por qué da la impresión de que la lectura y la expresión oral requieren de una mayor disposición por parte del estudiante si se tiene entendido que la escritura también se encuentra en el mismo nivel de importancia? Esto puede reflejar una cierta contradicción acerca de estas tres competencias comunicativas, así pues, surge una nueva pregunta, ¿qué es lo que se requiere especificar, aclarar o detallar para que la escritura también disponga de sus actitudes? Algunos ejemplos podrían ser el demostrar interés en cuanto a lo que se está escribiendo o comunicar las preferencias textuales al momento de escribir; tener en consideración que, cuando se redacta, puede haber errores y que ello debe ser concebido como una oportunidad para seguir mejorando su escrito; y que la acción de escribir constituye una serie de pasos que enriquecen el resultado final (Solís, Suzuki y Baeza, 2011).

CUARTA CATEGORÍA: EL ROL DOCENTE-ESTUDIANTE CORRESPONDIENTE AL ÁREA

Entre los elementos claves para comprender un enfoque didáctico, se encuentra también *el rol del docente y del estudiante*. Para efectos de esta tesis, se ha analizado lo que se espera del docente y del estudiante en cuanto a la aplicación de los enfoques de lectoescritura estudiados.

El rol del estudiante se define por las características asignadas al aprendiz en el contexto de un determinado enfoque de enseñanza. Esto abarca sus responsabilidades y compromisos hacia su propio proceso de aprendizaje de la lectura y escritura (Pérez y Roa, 2010; Zayas, 2012). De la misma manera, el rol del docente, por su parte, se precisa por las características asignadas en un determinado enfoque de enseñanza, así como sus funciones en el proceso de enseñanza de la lectoescritura y su responsabilidad en un determinado clima de aula (Kauffman y Lerner, 2015; Baeza, 2006). A continuación, se presenta la siguiente tabla que

sintetiza la presencia del rol docente-estudiante en los tres programas curriculares analizados.

Tabla 7

Síntesis de la presencia del rol docente-estudiante en los programas curriculares de Argentina, Chile y Perú

Programas curriculares	Argentina	Chile	Perú
Concepción docente dentro del área	✓	✓	X
Funciones del docente	✓	✓	✓
Concepción del estudiante dentro del área	✓	✓	X
Funciones del estudiante	✓	✓	✓

En primer lugar, en el programa curricular analizado correspondiente a segundo grado de primaria de Perú, no hay ninguna sección o mención sobre cómo se define y las funciones que debe desempeñar el enseñante dentro del área de Comunicación. Así pues, a partir de la descripción del desempeño “revisa el texto con ayuda del docente, para determinar si se ajusta al propósito y destinatario, si existen contradicciones que afectan la coherencia entre las ideas, o si el uso de conectores asegura la cohesión entre ellas” (MINEDU, 2016, p.173), se puede inferir al docente como un orientador u observador del proceso de aprendizaje de los estudiantes a fin de ayudarlos en la consecución de sus logros académicos. Por otra parte, lo interesante, y a la vez preocupante, es que los elementos curriculares (la descripción del área y los propósitos de aprendizaje) se encuentran solo en función de los estudiantes, lo que precisa falta de claridad en cuánto a qué se espera del rol docente en la enseñanza de la lectoescritura dentro del área de Comunicación. De esta manera, al no haber referencia al papel del enseñante en el programa curricular de Perú, hay un énfasis del rol del estudiante como absoluto protagonista.

Es necesario precisar que la concepción y las funciones del rol del enseñante se encuentran especificados en el documento denominado Marco del Buen

Desempeño Docente; sin embargo, se considera pertinente y necesario que dicha información se encuentre dentro del programa curricular, de modo que pueda ser concebido como un documento guía para aquellos docentes que profundizan en la enseñanza de la lectoescritura de los primeros grados de primaria. Esto último tiene coherencia con lo que implica un modelo didáctico, el cual es concebido como una representación de la realidad que tiene como finalidad ser un marco de referencia o guía de trabajo para el docente en la planificación de clase y la consecución de los objetivos educativos, además se caracteriza por ofrecer pautas coherentes con el enfoque didáctico al que se vincula (Chrobak y Benegas, 2006; Larriba, 2001; Feldman, 2010). Esto quiere decir que el docente en cada área curricular presenta sus propias particularidades; por ejemplo, para la enseñanza de las Ciencias sociales, se requiere trabajar desde un modelo de indagación; y, en las Ciencias Sociales, se promueve el desarrollo del pensamiento histórico.

Así pues, esta situación que acontece en dicho país es preocupante, ya que el rol docente en los primeros grados de primaria es de suma importancia. Siendo, en estos grados, donde se empiezan a consolidar los aprendizajes de la lectoescritura; para ello, se requiere tener conocimiento acerca de qué se debe esperar por parte de los enseñantes, pues son ellos los principales agentes que contribuyen en el desarrollo integral de las tres competencias a partir de situaciones comunicativas concretas. De acuerdo a Solíz, Suzuki y Baeza (2011), en su libro *Niños lectores y productores de textos*, manifiestan que el docente que enseña el área de Comunicación o Lenguaje debe tener en cuenta, en primera instancia, el clima de aula, esto entendido como generador de un espacio de confianza, afectuosidad, respeto, empatía, escucha activa y tolerancia, y la promoción de trabajos colaborativos entre los estudiantes; en segunda instancia, está el establecimiento de normas para lograr orientar las actitudes del estudiante; y, en tercera instancia, la promoción de vínculos positivos hacia la lectura y la escritura a partir de materiales relevantes.

En segundo lugar, los programas curriculares de Argentina y Chile sí hacen alusión de manera explícita acerca de la concepción del docente. Para Argentina, el enseñante es el “mediador para que la palabra circule y se puedan compartir experiencias y sentimientos” (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p.48);

y, para Chile, el" facilitador, monitor y modelo. Se constituye en un ejemplo, al mostrar usos reales y contextualizados de las competencias que se quieren lograr" (MINEDUC, 2012, p.35). Esto pone como evidencia que estos dos países tienen las características muy claras y definidas en torno al rol docente dentro del área de Lenguaje o Comunicación.

De la misma manera, una situación similar ocurre en cuanto a las funciones que debe cumplir el docente. Tal como se especificó, el programa curricular de Perú no expresa de manera explícita dicho apartado, siendo los únicos rasgos que se han podido identificar los siguientes. Uno corresponde a la ayuda que brinda el docente a sus estudiantes acerca de revisar la escritura de determinados textos, mientras el otro se basa en leerles diferentes géneros de textos. Es importante mencionar que las funciones del docente en el Perú pueden encontrarse por otros medios, como capacitaciones; en otras secciones del currículo, pero que no son propias de cada área curricular; o el Marco del Buen Desempeño Docente. Sin embargo, estas no son materia de investigación de la presente tesis.

Por otro lado, los programas curriculares de Argentina y Chile sí precisan las funciones del enseñante que son las siguientes: "ofrecer condiciones didácticas que aseguren la inmersión de los niños y niñas en el mundo de la cultura escrita", "organizar propuestas de enseñanza que permitan a todos los niños y niñas aprender sin descalificar sus propios marcos de referencia, tanto familiares como culturales"; "proponer una oferta equilibrada de tareas escolares para resolver, tan en grupos como individualmente"; "posibilitar a los niños y niñas evaluar su desempeño a través de la adquisición de criterios respecto de lo que saben, lo que les falta aprender y lo que la escuela espera de ellos" (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p.47); y ""crear un clima que promueve el aprendizaje, ofrece a los estudiantes múltiples oportunidades de usar el lenguaje y de reflexionar acerca de lo aprendido" (MINEDU, 2012, p.35). Todas estas funciones permiten identificar qué debe realizar un docente en su aula de clases con sus estudiantes; en otras palabras, es un facilitador de oportunidades de aprendizaje, lo cual es positivo, pues el enseñante dispondría de una guía de cómo abordar determinados aspectos en su clase e ir mejorándolos.

En segundo lugar, con respecto a la concepción del estudiante, se presentan algunas precisiones. En los programas curriculares de Argentina y Chile, el aprendiz es definido como el actor protagónico de su propio proceso de aprendizaje que parten de situaciones comunicativas reales y significativas, vinculadas a sus experiencias cotidianas. Por otro lado, en el caso de Perú, resulta interesante mencionar que, aun cuando prevalece un énfasis sobre el rol del estudiante como absoluto protagonista, no hay una alusión explícita de como este se define dentro del área de Comunicación. Esto último puede parecer paradójico, en el sentido que se pretende enfatizar a lo largo del documento que es el aprendiz quien debe realizar las actividades de manera autónoma, pero, al momento de definirlo, no hay una premisa explícita y clara que englobe y facilite qué es lo que se espera de este.

Finalmente, sobre las funciones de los estudiantes dentro del área de Lenguaje o Comunicación, los tres programas curriculares concuerdan que los aprendices deben desarrollar las competencias comunicativas de manera progresiva, a medida que vaya de lo más simple a lo complejo; hacer uso adecuado del lenguaje en las diferentes situaciones comunicativas como lo son las prácticas sociales; y desarrollar la autonomía en las actividades que realiza y una constante evaluación reflexiva sobre lo que están aprendiendo. Por tanto, a partir de todo lo expuesto, se puede afirmar que tanto el docente como el estudiante tienen funciones establecidas, claras y bien definidas con la finalidad de que el proceso de aprendizaje sea óptimo y significativo.

QUINTA CATEGORÍA: LA METODOLOGÍA VINCULADA CON EL ENFOQUE DEL ÁREA

La categoría denominada *metodología vinculada con el enfoque del área* de Lenguaje o Comunicación, se relaciona con la distribución u organización del aula, las actividades o estrategias que se proponen en un determinado enfoque de enseñanza (Baeza, 2006; Pérez y Roa, 2010; Tompkins, 2010).

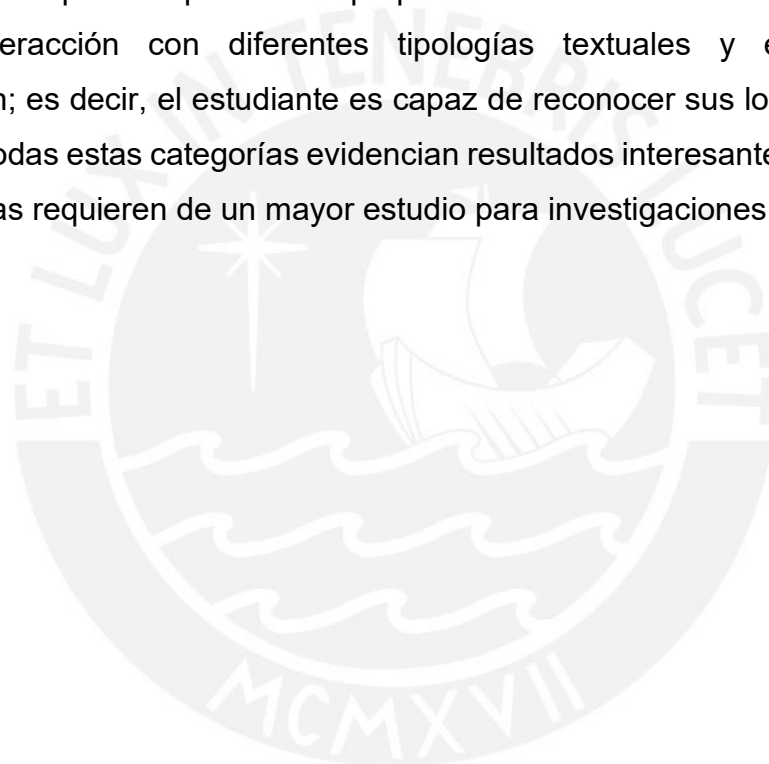
Los conceptos claves sobre la organización del aula en los programas curriculares de Argentina y Perú no se expresan de manera literal, sino que, a partir de los propósitos de aprendizaje y los tipos de contenidos, se pueden deducir. Por su parte, Chile sí manifiesta que un aula de clases se encuentra definida por un “clima que promueve el aprendizaje, ofrece a los estudiantes múltiples oportunidades de usar el lenguaje y permite la reflexión acerca de lo aprendido” (MINEDUC, 2012,

p.35). A partir de lo expuesto, se puede afirmar que los tres programas curriculares (independientemente de definir la organización del aula de manera explícita o implícita) inciden que esta categoría es esencial, de modo que va a permitir la adecuada implementación de diversas estrategias didácticas que corresponden a un determinado enfoque didáctico, ya sea el balanceado o el comunicativo. Esto se relaciona con lo que se entiende por modelo didáctico, concebido como una representación de la realidad que tiene como finalidad ser un marco de referencia o guía de trabajo para el docente en la planificación de clase.

Por otro lado, las estrategias didácticas sugeridas para el área de Lenguaje o Comunicación son compartidas por los tres programas curriculares. Algunas de estas son las siguientes: la exploración y el trabajo con diversidad de tipologías textuales, pues permite que el estudiante de segundo grado de primaria pueda interactuar y ampliar su bagaje acerca de los diferentes tipos de textos que encuentra en su vida cotidiana, como periódicos, cuentos, fábulas, trabalenguas, libros de recetas, entre otras; la realización de trabajos grupales, pues se generan espacios de intercambios orales con otros, de modo que aprende tanto a escuchar como a hablar; el desarrollo de diferentes estrategias de lectura y escritura, tales como renarrar un texto, explorar pistas en el texto, predecir de qué tratará el texto, revisar el texto para asegurarse que responde a un determinado propósito, entre otras; y la autoevaluación acerca de lo que está aprendiendo y lo que necesita mejorar. Tal como se puede observar, las estrategias didácticas son coherentes con la propuesta de su respectivo enfoque didáctico.

Finalmente, a modo de resumen de este último capítulo, se ha podido determinar los siguientes aspectos de las categorías analizadas. En primer lugar, se ha podido reconocer que los enfoques de enseñanza del lenguaje propuestos en los tres programas curriculares analizados, el balanceado y el comunicativo, corresponden a una perspectiva constructivista, cuya intencionalidad es el desarrollo de las competencias comunicativas de manera integrada. Asimismo, se ha reconocido el uso de los recursos gramaticales como herramienta reflexiva enmarcado en un propósito comunicativo, mas no definido por sí solo dentro de un enfoque tradicionalista. En segundo lugar, los propósitos de aprendizaje son denominados en Argentina, Chile y Perú de manera distinta; por ejemplo, en Argentina se trabaja en

función de situaciones didácticas, mientras que Chile y Perú refleja el enfoque por competencias. En tercer lugar, los tipos de saberes que son trabajados en las tres propuestas curriculares de segundo grado de primaria son bastante similares en cuanto a sus propuestas, así como un bagaje de estrategias para abordar la enseñanza de la lectoescritura. En cuarto lugar, las características y funciones establecidas para el rol docente y estudiante en Argentina y Chile se encuentran muy detalladas y claras, mientras que en el Perú no hay una alusión directa a lo que se espera del docente, además de situar al estudiante como absoluto protagonista. En quinto lugar, la metodología vinculada con el área está relacionada con la diversidad de estrategias compartidas por las tres propuestas curriculares como es el trabajo en grupo, la interacción con diferentes tipologías textuales y el proceso de autoevaluación; es decir, el estudiante es capaz de reconocer sus logros y aspectos por mejorar. Todas estas categorías evidencian resultados interesantes; sin embargo, algunas de ellas requieren de un mayor estudio para investigaciones futuras.



CONCLUSIONES

1. Los programas curriculares de Argentina, Perú y Chile para segundo grado de primaria responden a la perspectiva constructivista y presentan la misma intencionalidad: el desarrollo de las competencias comunicativas (la lectura, la escritura y la expresión oral) de manera integrada, mediante situaciones contextualizadas que tomen como referencia las experiencias cotidianas de los y las estudiantes. Es necesario precisar que el enfoque balanceado corresponde a la propuesta curricular de Argentina, mientras que el enfoque comunicativo caracteriza a las de Chile y Perú.
2. En los tres programas curriculares del área de Comunicación o Lenguaje, se ha podido identificar el uso de los recursos gramaticales no como parte de una perspectiva tradicionalista, sino como una herramienta enmarcada en un determinado propósito comunicativo. En otras palabras, estas normas de escritura no son enseñadas de manera aislada y descontextualizada, sino son integradas en el modo de enseñanza del lenguaje, lo que permite que el estudiante realice, constantemente, una reflexión metalingüística, acompañado del docente en determinadas situaciones.
3. En los tres programas curriculares analizados, se ha podido identificar que los tres tipos de saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) son abordados de manera bastante similar en cuanto a sus propuestas para la enseñanza de la lectoescritura. Sin embargo, se ha evidenciado una falta de equilibrio entre estas, debido que hay un amplio bagaje en lo que refiere a los contenidos conceptuales y procedimentales para ser trabajados en las tres competencias comunicativas, mientras que los contenidos actitudinales no están equilibrados, al estar más orientados al desarrollo de la oralidad y la lectura, encontrándose la escritura relegada o no situarse al mismo nivel de importancia.

4. La presencia del rol docente, en el área de Comunicación correspondiente a segundo de primaria, en la propuesta curricular de Perú se encuentra ausente; es decir, no hay una sección referente a ello, a comparación de los programas curriculares de Argentina y Chile, en los que sí se define y presentan las funciones del enseñante de manera pautada. Por ende, se requiere que se explicita qué implica ser docente del área de Comunicación de manera literal en la propuesta curricular de Perú para que estos puedan tener una guía de cómo es la enseñanza de la lectoescritura en los primeros grados. De esta manera, resulta necesario realizar futuras revisiones en torno a este elemento curricular.
5. El análisis comparativo realizado evidencia que el programa curricular de Prácticas de Lenguaje para segundo grado en Argentina muestra la amplia trayectoria investigadora de esa región en cuanto a la didáctica de lectoescritura. Esto se explica por la presencia de autores nacionales expertos en el tema que son, incluso, referencia para otros países; y la claridad con que los elementos curriculares son definidos y explicados, aunque, en ocasiones, complejos de comprender.
6. La elaboración de la propuesta curricular de Lenguaje y Comunicación de Chile se basa tanto en trabajos de expertos nacionales como internacionales acerca de la didáctica de lectoescritura, lo que enriquece la fundamentación teórica del modo de enseñanza del lenguaje, expresado en su propuesta curricular. Mientras que, en el programa curricular de Perú, no hay investigaciones de expertos nacionales en relación a la temática de la lectoescritura. Esto último representa un problema, ya que la ausencia de trabajos de investigación influye en la elaboración de las propuestas curriculares de dicho país, pues este documento normativo no reflejaría la propia realidad educativa. Esto se concibe como un llamado para realizar mayores e importantes estudios en torno a la temática.

RECOMENDACIONES

1. Se considera pertinente y necesaria la realización de más investigaciones con respecto a la temática de la lectoescritura, especialmente en el Perú, ya que se requiere de más información basada en estudios al respecto. Ello va a permitir comprender en mayor profundidad la preocupante situación en que se encuentran la mayoría de estudiantes de instituciones educativas sobre el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, al mismo tiempo que abrirá nuevas vías de solución a la problemática.
2. Es necesario reconocer la importancia del rol docente en el proceso de adquisición de la lectoescritura de las y los estudiantes de segundo grado de primaria dentro del área de Comunicación, pues estos primeros grados representan grandes desafíos y retos. Así pues, en vista de suplir la ausencia de este en el programa curricular del Perú, se propone ahondar con mayor profundidad acerca de sus funciones, debido que se enfatiza al estudiante como protagonista absoluto.
3. Se sugiere emplear la técnica de análisis documental de manera más frecuente en la realización de trabajos de investigación en torno a la didáctica de la lectoescritura. Si bien las técnicas de observación y entrevista permiten el recojo de información sobre la puesta en práctica de los enfoques de enseñanza dentro del área de Lenguaje o Comunicación, se considera de igual importante profundizar en la propuesta teórica de estas para determinar si existe coherencia y pertinencia entre ellas.

REFERENCIAS

- Antolinez, L. y Galindo, A. (2013). *Enfoques didácticos para la alfabetización inicial: una mirada a través de los textos escolares* [tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2545/TE-16619.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Álvarez, J. (2020). *Estudio de la enseñanza de la lectoescritura desde un enfoque constructivista*. <https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/76486/2/Estudiodelaensen%CC%83anza.pdf>
- Baeza, P. (2006). La enseñanza de la lectura y escritura en el Programa Ailem-UC. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 39(2), 47-58.
- Brandl, K. (2021). *Communicative Language Teaching in Action: putting principles to work*. Cognella. http://cognella-titles-sneakpreviews.s3.amazonaws.com/83090-1A-URT/83090-1A_SP.pdf
- Braslavsky, B. (2013). *Enseñar a entender lo que se lee: la alfabetización en la familia y escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. Lectura y vida. *Revista latinoamericana de lectura*, 3, 20-25.
- Becker, A., Wanuz, K. y Chica, C. (2012). *Las políticas públicas. Diplomatura de especialización en Políticas educativas y Desarrollo regional*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carro, E., Simón, M., García Sánchez, M., Fernández, M. y Ortiz, M. (2015). *Didáctica de la lengua española en Educación Primaria*. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/4892>
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*. 36-37.
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595.
- Calzadilla, O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en Educación Primaria*. Académica Española.

- Calkins, L. (1986). *The art of teaching writing*. Heinemann.
- Calkins, L. (1995). Ambientes de aula que nos permitan escuchar. En *Didáctica de la escritura*. Aique.
- Consejo Nacional de la Cultura y Artes de Chile. (2011). *Plan Nacional de Fomento de Lectura Lee Chile Lee*. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2011/10/planfomentolectura1.pdf>
- Canales, M. (2013). *Teaching models, learning approaches and elementary students achievement*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/2897/CanalesGarciaMaria.pdf>
- Chadwick, C. (2001). La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 31(4), 111-126. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27031405.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo y Segundo Ciclo*. <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/primaria/2018/dis-curricular-PBA-completo.pdf>
- DINEIP. (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142.
- Erazo, J. (2019). La importancia de los enfoques, comunicativo y cooperativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Huellas*, 1(11). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/4616>
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *Notas para Educación*, (18), 1-10. http://biblioteca.esucomex.cl/RCA/Cambios%20recientes%20al%20currículum%20escolar_problem%C3%A1ticas%20e%20interrogantes.pdf
- Espinosa, M., y Concha, S. (2015). Aprendizaje de la escritura en las nuevas bases curriculares de Lenguaje y Comunicación: Nociones teóricas y modelos de escritura que subyacen a la propuesta curricular. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 325-344.
- Espinola, M., y Granillo, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia Boletín Científico de la Escuela Superior Ciudad Sahagún*, 8(15), 30-34.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Feldman, D. (2010). La enseñanza. En *Didáctica general*. Ministerio de Educación.
- Fenstemacher, G., y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. <https://acortar.link/SRAt5y>
- Fuentes, G., y Vallejo, F. (2017). *El silencio social durante la década de los 90 y su despertar el 2006*. <http://www.congresoalacip2017.org/archivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyl7czozNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUiFVSZPIjtzOjQ6IjMyNTUiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNTg4MzhiZGRINTczNzIiYTg5OGM4NDRiZjE5NjgwY2MiO30%3D>
- Ferrer, G. (2004). *Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados?* Grade. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51277/ssoar-2004-ferrer-Las reformas curriculares de Peru.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/51277/ssoar-2004-ferrer-Las%20reformas%20curriculares%20de%20Peru.pdf?sequence=1)
- García, N., y Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y saberes*, (42), 43-60.
- González, L., y González, C. (2011). Uso del Modelo Equilibrado en Procesos de Alfabetización Escolar en Educación Parvularia. *Investigaciones en Educación*, 11(2), 111-132.
- Gonzalez, A., & Alicia, M. (2016). The context: an element of analysis for teaching. *Zona Próxima*, (25), 34-48. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/853/85350504004/html/index.html>
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2001). *Prácticas del lenguaje. Leer y escribir en el primer ciclo*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/pl_yo_leo.pdf
- Guzmán, R., Varela, S., y Arce, J. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. *Referentes para la didáctica del lenguaje en tercer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Graves, D. (1993). *Didáctica de la escritura*. Aique.
- Heller, L. y Murakami, K. (2016). *La Lectura en Voz Alta como estrategia para desarrollar las capacidades de comprensión de textos orales y escritos en los alumnos de segundo grado de primaria de dos instituciones privadas de Lima* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Archivo digital. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7362/HELLER LAIS MURAKAMI KAREN LLECTURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/7362/HELLER_LAIS_MURAKAMI_KAREN_LLECTURA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Hernández, P., Maquillón, J., y Monroy, F. (2012). Estudio de los enfoques de enseñanza en profesorado de educación primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 16(1), 61-77. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART5.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Kaufman, A y Lerner, D. (2015). *Alfabetización en la unidad pedagógica. La alfabetización inicial*. Ministerio de Educación de Argentina.
- Izasa, B., & Castaño, A. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. *Referentes para la didáctica del lenguaje en segundo ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Linuesa, C., y Gutiérrez, B. (2003). *La enseñanza de la lectura, enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Pirámide.
- Ley N°20.370. (2018, 28 de mayo). Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_chile_0612.pdf
- Maati, H. (2013). *El enfoque comunicativo, una guía mejor para la práctica docente*. <https://educrea.cl/el-enfoque-comunicativo-una-mejor-guia-para-la-practica-docente/>
- Mayorga, B. (2013). *Planes de lectura en Colombia en El marco de la década de 2000-2010* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Archivo digital. <https://coleccionedigitales.biblore.gov.co/items/show/1282>
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13.
- MINEDU. (2016). *Programa Curricular de Educación Primaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- MINEDU. (2015, 06 de abril). *MINEDU define Rutas del Aprendizaje 2015 para mejorar planificación educativa en colegios*. <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=31811>
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares para la Educación Básica*. https://drive.google.com/file/d/1ZJ7p9GrIH158_4wx_OX_RmVFsq7BVhsG/view?usp=sharing
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Plan Nacional de Fomento de la Lectura: Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición*.

- Motta, M; Cagnolo, M., y Martiarena, A. (2012). *Desafíos de la alfabetización temprana*. Ministerio de Educación de Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005373.pdf>
- Montenegro, L. (2007). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. <http://redlei.s3.amazonaws.com/El%20enfoque%20comunicativo%20de%20la%20ensenanza%20de%20la%20lengua.pdf>
- MosKu, D., y Viens, J. (2016). Construcción de una matriz de análisis para examinar la cultura elearning de los actores educativos a partir del modelo InterSTICES. *Acción Pedagógica*, 25, 34-46.
- McMillan, J., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación. [https://des-for.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigación educativa 5 ed..pdf](https://des-for.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan%20J.%20H.%20Schumacher%20S.%202005.%20Investigacion%20educativa%205%20ed..pdf)
- Pérez, H., Marín, F., Rojas-Barahona, A., Hasenohr, V., Valdés, R., y Ferré, R. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles educativos*, 35(140), 100-118.
- Pérez, M., y Roa, C. (2010). Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. *Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo*. Secretaría de Educación del Distrito Capital.
- Peña, T., y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Revista del Instituto de investigaciones Bibliotecológicas*, 16, 55-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramos, M. (2010). *El problema de la lectoescritura en Perú: desde la crisis institucional al urgente respeto de la psicogénesis en el segundo y tercer ciclo de la EBR* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Archivo digital. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/4755>
- Ramírez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos educativos: Revista de educación*, (5) ,57-72.
- Resolución Viceministerial N°00093-2020-MINEDU. (2020, 25 de abril). Diario oficial El Peruano. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/632256/RVM_N_093-2020-MINEDU.pdf
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. <https://www.researchgate.net/profile/Jack-Richards->

[5/publication/242720833_Communicative_Language_Teaching_Today/links/5580c02808aea3d7096e4ddb/Communicative-Language-Teaching-Today.pdf](https://www.researchgate.net/publication/242720833_Communicative_Language_Teaching_Today/links/5580c02808aea3d7096e4ddb/Communicative-Language-Teaching-Today.pdf)

- Rodríguez, E. (1995). 'Hablar' en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 31-40.
- Romero, N., & Moncada, J. (2007). Didactic model for teaching environmental education in Venezuelan higher education. *Revista de Pedagogía*, 28(83).
- Revilla, D. (Ed). (2010). *El método de investigación documental*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ruíz, O. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5a. ed.). ProQuest Ebook Central.
- Swartz, S., Shook, E., & Klein, F. (1999). *California Early Literacy Learning: Extended Literacy Learning*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED435964.pdf>
- Segundo Informe del Estado de la Educación de Costa Rica. (2014). *El surgimiento de un enfoque balanceado en la enseñanza de la lectura*.
- Solíz, M., Suzuki, E., y Baeza, P. (2011). *Niños lectores y productores de textos*. Ediciones UC.
- Tompkins, G. (2010). *Literacy for the 21st Century: a balanced approach*. Pearson.
- Thompson, G. (1996). Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT journal*, 50(1), 9-15. <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/50/1/9/378260>
- Torres, M. y Cárdenas, E. (2010). ¿Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005-2010). *Enunciación*, 15(1), 145-160.
- Universidad Autónoma del Estado de México. (s.f.). *Guion explicativo. "Aplicación del conocimiento II". Definición de marco contextual*. http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/103743/secme-27284_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Weaver, C. (Ed.). (1998). *Reconsidering a Balanced Approach to Reading*. National Council of Teachers of English.
- Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de educación*, 59, 63-85. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/182410/v.59%20p%2063-85.pdf?sequence=1>

Zabala, M. (2009). El proceso de investigación cualitativa en educación. *Revista científica de publicación psicopedagógico y de investigación en educación superior*, 1(1), 113-130.



ANEXOS

ANEXO 1 MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS (MISMO NIVEL DE GENERALIDAD)
Los enfoques de enseñanza de la lectoescritura en los programas curriculares nacionales de segundo grado de primaria de Argentina, Chile y Perú	¿Qué enfoques de enseñanza de la lectoescritura se identifican en los programas curriculares del área de Lenguaje en segundo grado de primaria en Argentina, Chile y Perú?	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los principales elementos de los enfoques de enseñanza de la lectoescritura presentados en cada programa curricular de Argentina, Chile y Perú de segundo grado de primaria. - Comprender las propuestas para la enseñanza de la lectoescritura de dichos países. - Analizar comparativamente los enfoques de enseñanza propuestos en los programas curriculares de Lenguaje O Comunicación en segundo grado de primaria de los países señalados.

**ANEXO 2
MATRIZ DE ANÁLISIS**

CATEGORÍAS	SUBACTEGORÍAS	INDICADORES	PC 1 (Arg)	PC 2 (Ch)	PC 3 (Per)	OBSERVACIONES/ INFERENCIAS
Definición de enfoque de enseñanza de lectoescritura	Presencia de aportes del enfoque comunicativo	Finalidad planteada para el enfoque				
		Alusión a investigadores representativos				
	Presencia de aportes del enfoque balanceado	Finalidad planteada para el enfoque				
		Alusión a investigadores representativos				
	Presencia de aportes de otros enfoques					

CATEGORÍAS	SUBACTEGORÍAS	PC 1 (Arg)	PC 2 (Ch)	PC 3 (Per)	OBSERVACIONES/ INFERENCIAS
Propósitos de aprendizaje del área de Lenguaje/Comunicación	Estructuración/jerarquía de los propósitos de aprendizaje				
	Denominación de propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades, ejes, objetivos de aprendizaje)				
Tipos de contenidos propuestos en el área	Contenidos conceptuales				
	Contenidos procedimentales				
	Contenidos actitudinales				
Rol del docente-estudiante correspondiente al área	Cómo se concibe al docente en el área				
	Funciones en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura				
	Cómo se concibe al estudiante en el área				
	Funciones en el proceso enseñanza-				

	aprendizaje de la lectoescritura				
Metodología vinculada con el enfoque del área	Conceptos claves sobre la organización del aula correspondiente al área				
	Estrategias didácticas sugeridas para el área				

CODIFICACIÓN:

- PC1 (Arg): Programa curricular de Argentina
- PC2 (Ch): Programa curricular de Chile
- PC3 (Per): Programa curricular de Perú

**ANEXO 3
EJEMPLO DE UNA CATEGORÍA DE LA MATRIZ DE ANÁLISIS**

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES	PC 1 (Arg)	PC 2 (Ch)	PC 3 (Per)	OBSERVACIONES/ INFERENCIAS
Definición de enfoque de enseñanza de lectoescritura	Presencia de aportes del enfoque comunicativo	Finalidad planteada para el enfoque		"Busca desarrollar competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los individuos tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante". "Apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes".	"Este enfoque desarrolla competencias comunicativas a partir de usos y prácticas sociales del lenguaje, situados en contextos socioculturales distintos". "Es comunicativo, porque su punto de partida es el uso de lenguaje para comunicarse con otros. Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos, en variados soportes, como los impresos, audiovisuales y digitales, entre otros". "Considera las	Expresan la misma intencionalidad del enfoque comunicativo en el sentido que se centran en prácticas sociales del lenguaje en situaciones reales, no aisladas.

					prácticas sociales del lenguaje, porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. En estas interacciones, el lenguaje se usa de diferentes modos para construir sentidos y apropiarse progresivamente de este". "Enfatiza lo sociocultural, porque estos usos y prácticas del lenguaje se sitúan en contextos sociales y culturales específicos" (p.145).	
		Alusión a investigadores representativos		"Hayes; Camps; Adams; Cassany, Luna y Sanz; Cuetos; Swartz; entre otros"(p.47y48).	"Cassany y Castilla; Ferreiro y Teberosky; Lerner; Lomas; entre otras.	Los 3 programas curriculares comparten los mismos autores representativos, así como autores que marcan la trayectoria en cada país en cuanto a esta temática.
Presencia de aportes del enfoque balanceado	Finalidad planteada para el enfoque	"El objetivo primero y último de este enfoque equilibrado es que los alumnos logren ser participantes plenos de la cultura escrita en la cual están insertos. En este contexto, la lectura y la escritura no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan, de los usos que hacen los hablantes del lenguaje en diferentes ámbitos en lo que se desenvuelven y de los propósitos que se les asignan en cada circunstancia". "Se aprende a leer,				Existen dos similitudes entre ambos enfoques y son las siguientes: a) la preocupación constante de que el aprendizaje de la lectoescritura parta de situaciones reales como son las prácticas sociales que dan el "uso cotidiano del lenguaje", como el de ir al mercado, escribir una carta, escribir y leer una receta, entre otras, ello asegura que la adquisición del lenguaje sea más real y auténtico. b) ambas comparten premisas e intencionalidades similares, ya que juntas aparecieron de manera contemporánea en una determinada época, desde una perspectiva constructivista.

			leyendo y a escribir, escribiendo".			
		Alusión a investigadores representativos	"Camps, Cassany, Ferreiro, Graves, Kaufman, Lerner, Teberosky, entre otros" (p.91 y 92).			Argentina cuenta con propios investigadores con respecto al tema, los cuales son tomados como referencia de manera evidente en el caso del Perú. En el caso de Chile se toma como referencia a autores españoles y norteamericanos. Podría considerarse que los investigadores que marcan la pauta o como referencia son de nacionalidades de Estados Unidos (lo que es esperado, ya que ahí se dio inicio a estos nuevos enfoques), España (donde se continúa esta trayectoria) y América del Sur (donde la influencia de estas temáticas se acentúa en mayor o menor medida en determinados países).
	Presencia de aportes de otros enfoques		"El enfoque equilibrado sintetiza líneas de trabajo de diferentes disciplinas- la Sociolingüística, la Psicolingüística, las Ciencias Cognitivas, las Ciencias de la Educación, la lingüística del Texto- con el objetivo de construir una propuesta para enseñar a leer y a escribir a los niños por sí mismos" (p.45).	"El enfoque didáctico que deriva de esta visión concibe la interacción oral, la lectura y la escritura como situaciones comunicativas en que el conocimiento de la lengua y la corrección idiomática se ponen al servicio de la comunicación" (p.35). "El enfoque comunicativo que sustenta esta propuesta curricular considera que los conocimientos gramaticales son una herramienta para reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades en contextos concretos de comunicación" (p.40).		En el Perú, se puede desprender que se trabajan recursos gramaticales como el uso de la ortografía, mayúsculas, puntos para la adecuada escritura de lo que se quiere comunicar. Lo interesante es que, a pesar de que tanto el enfoque balanceado y comunicativo pertenecen a los enfoques constructivistas, ello no implica que se dejen de lado otros aspectos, sino que sería considerado como la integración o el uso complementario que los enfoques tradiciones (gramaticales) también propondría, pues el ser tradicional no significa que sea malo o que no tenga resultados positivos. La propuesta curricular del Perú presenta algunos rasgos más definidos que hacen pensar en el enfoque gramatical, específicamente, en los desempeños (poner ejemplos). En Argentina no se enfatiza un enfoque gramatical, pero si toma en cuenta las ciencias de la palabra.