

UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC

ESCUELA DE PSICOLOGÍA
CON ESTUDIOS RECONOCIDOS OFICIALMENTE POR
ACUERDO No. 3213-25 CON FECHA 13-IV-1997 DE LA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MÉXICO.



ESTUDIO COMPARATIVO EN DOS SISTEMAS EDUCATIVOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
ALEXANDRA VARGAS HERNÁNDEZ

MÉXICO, DF.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD DEL TEPEYAC

ESCUELA DE PSICOLOGÍA
CON ESTUDIOS RECONOCIDOS OFICIALMENTE POR
ACUERDO No. 3213-25 CON FECHA 13-IV-1997 DE LA
UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MÉXICO.



ESTUDIO COMPARATIVO EN DOS SISTEMAS EDUCATIVOS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA
ALEXANDRA VARGAS HERNÁNDEZ

ASESOR DE TESIS:
LIC. RICARDO DÍAZ GUTIERREZ
CÉDULA PROFESIONAL No.1458544

MÉXICO, DF.

2007

ÍNDICE.

	Págs.
INTRODUCCIÓN	II
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y LOS DIFERENTES SISTEMAS PEDAGÓGICOS.	
1.1 Concepto de Educación	2
1.2 La Educación Escolar en México	8
1.2.1 La Educación Tradicional Pública	14
1.2.2 La Escuela Activa	16
1.3 Propósitos de la Educación Primaria en México	34
CAPÍTULO 2. LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA	
2.1 La Adquisición de la Lengua Escrita	42
2.2 El Desarrollo de la Escritura	51
CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LA ESCUELA PÚBLICA Y EN LA ESCUELA MONTESSORI.	
3.1 Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Escuela Pública	61
3.2 Relación maestro-alumno en el sistema Tradicional	72
3.3 Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Escuela Montessori	75
3.4 Relación maestro-alumno en el sistema Montessori	81

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1 Pregunta de Investigación	88
4.2 Objetivos	88
4.2.1 Objetivo General	88
4.2.2 Objetivos Particulares	88
4.3 Hipótesis	89
4.4 Variables	89
4.4.1 Definición conceptual de las variables	89
4.4.2 Definición operacional de las variables	90
4.5 Muestreo	90
4.6 Muestra	91
4.7 Tipo de Estudio	91
4.8 Tipo de Diseño	91
4.9 Instrumento	91
4.10 Procedimiento	93
4.11 Procesamiento de datos	94

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

5.1 DISCUSIÓN	114
---------------	-----

CONCLUSIONES	122
--------------	-----

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	126
----------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	129
--------------	-----

ANEXO	136
-------	-----

INTRODUCCIÓN.

Hoy en día la educación escolar es parte primordial en la sociedad ya que ésta forma la ideología de un país. La era actual demanda una educación más dinámica y flexible, lo que conlleva a que el individuo se de cuenta del entorno que lo rodea.

El individuo al ir adquiriendo conocimientos debe tomar en cuenta los materiales y métodos que se ocupan para el aprendizaje, así como también el medio ambiente en el que se desenvuelve y aprende, para que a través del tiempo adquiera habilidades y destrezas.

La educación tradicional está basada en el hecho de transmitir al estudiante el conocimiento que debe tener sobre determinado tema, esto permite que el alumno aprenda sobre lo que el docente imparte, tomando en cuenta lo que se le dice y debe hacer en cada actividad.

Es importante que la educación que se les imparte a los alumnos permita desarrollar su creatividad, iniciativa, independencia, disciplina, confianza en si mismo y adaptabilidad al cambio.

Durante la etapa de la escuela primaria el niño perfecciona sus habilidades motoras y se vuelve más independiente si recibe entrenamiento constante, lo que le permitirá aprender más fácilmente; por eso se dice que hoy en día la escuela influye de modo decisivo en su desarrollo, pues en ella

continúan adquiriendo conocimientos, y un desarrollo tanto físico, social y emocional, para cumplir con las exigencias que les imponen sus padres, profesores y sociedad en general.

La educación tiene como función principal promover el desarrollo intelectual del individuo. Para cumplir con este objetivo, han surgido diversos sistemas de enseñanza, entre los cuales están la Educación Tradicional, y las llamadas Escuelas Activas, tales como la Freinet, Summerhill, de Paulo Freire y la Escuela Montessori.

Dado que en la actualidad se está llevando a cabo un sistema educativo más dinámico y flexible, aún sigue existiendo el sistema tradicional en donde el maestro es lo más importante y el alumno solo está para obedecer órdenes y no tomar sus propias decisiones.

Hoy en día encontramos sistemas educativos en donde la participación del alumno es importante como lo es en el sistema educativo Montessori, en el cual es válido el intercambio de ideas maestro- alumno y la participación mutua de ambas partes, ya que permite que el alumno tenga la oportunidad de elegir libremente aquella actividad educativa que quiera realizar, respetando las necesidades, intereses e iniciativas de los educandos.

Es necesario en estos tiempos estudiar las diferencias del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, entre un Sistema Tradicional y el Sistema Montessori, ya que hoy en día la Educación Escolar va evolucionando constantemente en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Es por eso que surge la inquietud de realizar un estudio comparativo en dos sistemas educativos (Tradicional y Montessori) sobre el aprendizaje de la lectoescritura, con la finalidad de saber ¿Cuáles son las diferencias en el aprendizaje de la lectoescritura entre el sistema Tradicional y el sistema educativo Montessori?, y con el objetivo de identificar las diferencias en el aprendizaje de lectoescritura en el sistema Montessori en comparación de un sistema Tradicional Boston.

Para saber si existen o no diferencias en el aprendizaje de la lectoescritura, se elaboraron dos hipótesis, una nula y la otra alterna. La hipótesis alterna H_1 es: Existen diferencias significativas en la adquisición de aprendizaje de la lectoescritura entre el sistema Montessori y el sistema Tradicional, y la hipótesis nula H_0 es: No existen diferencias significativas en la adquisición de aprendizaje de la lectoescritura entre el sistema Montessori y el sistema Tradicional.

El tipo de estudio que se llevó a cabo fue documental y de campo, en donde se evaluó en un medio natural (escuela); y para observar así como definir cuáles son las diferencias en el aprendizaje de los alumnos en la lectoescritura, se llevó a cabo un estudio descriptivo en donde fue necesario la aplicación de una prueba de lectoescritura llamada Test de Análisis de lectoescritura (TALE), la cual nos permite conocer el aprendizaje de la lectoescritura de los niños de 1°. y 2°. tanto de sistema tradicional como Montessori.

Para llevar a cabo el estudio, se requirió de un permiso elaborado por el director de la carrera de Psicología de la Universidad del Tepeyac, en el que

se pidió la autorización para aplicar el test de análisis de lectoescritura (TALE), en la escuela Montessori Ticoman y en el colegio Boston, a los niños que se encontraban cursando los primeros dos años de primaria, para evaluar su conocimiento en relación a la lectoescritura. La aplicación se llevó a cabo en un aula de clases que proporcionaron, para tener un mejor control sobre el material y se aplicó por turnos de cada 30 minutos a cada niño.

Dentro del Sistema educativo ya sea Tradicional o Montessori es importante saber cómo los niños aprenden a leer y escribir, puesto que es un aprendizaje importante dentro de la vida del ser humano, ya que permite ver qué tan bien el niño se comunica con su entorno tanto de forma escrita como hablada.

El aprender a leer y a escribir permite que el niño se relacione con su entorno, logrando una comunicación con la gente que lo rodea, lo que llevará a que entienda lo que está escrito en documentos, libros, investigaciones, letreros, además de ayudarlo a que en un futuro estas habilidades permitan que adquiera conocimientos sobre temas que le interesan, teniendo un continuo desarrollo en los conocimientos que se le imparten y la capacidad que tiene para enfrentarse a su mundo.

Otro motivo por el que se realiza esta investigación es para ver qué sistema se puede considerar más eficiente en la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura.

Al llevar a cabo esta investigación, se pretende también que los padres tengan una visión más completa sobre la forma en que se lleva a cabo el

proceso de enseñanza aprendizaje en un sistema tradicional y en un sistema Montessori, para que elijan el sistema que crean más conveniente para sus hijos, puesto que están en una etapa de crecimiento, en donde van adquiriendo conocimientos para empezar a leer y escribir.

Por consiguiente permitirá tener un panorama más amplio sobre estos dos tipos de educación, puesto que hoy en día los niños necesitan una interacción entre el ambiente escolar que los rodea y las personas encargadas de enseñar.

Así como también el permitir que la gente que rodea a los niños se de cuenta que existen diferentes formas de impartir la enseñanza de la lectura y escritura.

Para llevar a cabo esta presente investigación se desarrollaron los siguientes capítulos:

En el capítulo 1 se aborda el tema de la educación escolar y los diferentes sistemas pedagógicos, en el cual se explica la educación escolar en México tomando en cuenta la educación tradicional pública y la escuela activa, definiendo cada una de las diferentes escuelas activas que hoy en día existen como lo son la Freinet, Summerhill, Freire, Piaget y Montessori. Así como también los propósitos de la Educación Primaria en México.

En el capítulo 2 se habla de la adquisición de la lengua escrita y de cómo se lleva a cabo el desarrollo gráfico del niño a temprana edad, retomando aspectos que son importantes en la niñez en donde se adquieren

habilidades y conocimientos, y el enfoque que muestran diferentes autores con respecto a la lectoescritura, como son Piaget, Vigotsky, Binet, Allport, Ajuriaguerra, entre otros que se mencionan. Así como también, las tres fases por las que pasa el niño durante la enseñanza de la lectoescritura dependiendo de su edad.

En el capítulo 3 se aborda la enseñanza de la lectoescritura en la escuela pública y en la escuela Montessori, tomando en cuenta los métodos de enseñanza de la lectoescritura en ambas escuelas tanto Tradicional como Montessori, y la relación que hay entre maestro-alumno en ambas escuelas.

El capítulo 4 habla de la Metodología utilizada para esta investigación; explicando las características generales del Test de lectoescritura (TALE) elaborado por Joseph Toro y Montserrat Cervera y las características de la población a la que se le aplicó.

El capítulo 5 habla de los resultados que se obtuvieron elaborando graficas que permitan ver las diferencias de los resultados obtenidos en ambas escuelas y las conclusiones a las que se llegaron al aplicar la prueba de T.A.L.E.

Todo esto con la finalidad de que el individuo una vez que adquiera conocimientos y se prepare arduamente en la escuela y adquiera las habilidades y destrezas necesarios, cuando crezca, pueda formar parte de un ambiente laboral, teniendo facilidad de expresarse de forma escrita y dialogar con el ambiente que lo rodea.

CAPÍTULO I.

LA EDUCACIÓN ESCOLAR Y LOS DIFERENTES SISTEMAS PEDAGÓGICOS

1.1 Concepto de Educación

El término Educación es de los más utilizados en la vida cotidiana. Inicialmente cualquiera se atrevería a dar una definición, porque todos tenemos una idea más o menos clara sobre su significado y alcance.

La educación es tan antigua como el hombre, en efecto desde su aparición el hombre se preocupó por criar y cuidar a sus hijos hasta que pudieran valerse por si mismos.

La transmisión de la cultura que las generaciones adultas que hoy en día realizan a los jóvenes es lo que se denomina Educación. Mediante ese proceso, los mayores preparan a los jóvenes para convertirse en individuos adultos lo más parecidos posible a ellos mismos, transmitiéndoles creencias, valores, actitudes, temores y esperanzas, dentro de la sociedad.

El proceso educativo se realiza de múltiples maneras, en la familia, en la calle, en la escuela, a través del contacto que se tiene con otros individuos y con el mundo que nos rodea, siendo importante la influencia social.

La palabra "educación", como todos sabemos, tiene en su raíz el vocablo latino "educere", que significa "conducir", "llevar adelante". "Educere" quiere decir, exactamente, "sacar fuera". "Educación", "educir, significaría algo así como ayudar a que alguien

saque algo que tiene dentro de sí, enseñarle, acompañar su proceso, poner las condiciones para que logre hacerlo. No significa hacerlo por el otro, sino guiar el proceso que culmina en el desarrollo, por parte de la otra persona, de sus potencialidades.” Diccionario Etimológico de la lengua castellana, Corominas, (1990, p. 345)

La educación es un proceso que no tiene por qué darse únicamente en la escuela. Se dice que también “la vida educa”, la familia, las amistades.

Es un proceso íntimamente vinculado a la comunicación, ya que la educación se potencia en cuanto se establece un vínculo de comunicación con alguien: con un maestro, con un familiar, con una realidad.

La educación hace referencia al estar un paso adelante y tender una mano al otro para que, a su vez, también avance. Esa mano tendida no son sólo los conocimientos, sino también la transmisión de experiencias, de fortaleza, de ejemplos.

La educación según el Artículo tercero constitucional, “Es un derecho individual, todo individuo tiene derecho a recibir educación”. UNAM, (2003).

El Estado, Federación, estados y municipios, imparte educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias. La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia.

En el Artículo Segundo de la Ley General de Educación (1993), define a la educación como un Derecho:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

“La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos. En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social” SEP, (1993).

La educación permite transmitir valores y conocimientos; como el desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas, la formación de capacidades de decisión y elección para que los miembros de una sociedad puedan convivir, comprender y transformar su medio natural, social y cultural. Dentro del concepto de educación se considera que debe haber personas creativas, capaces de transformar la sociedad y de hacerse un bien a sí mismas y a su medio ambiente. Aquí, la intuición creadora desempeña un papel central en el aprendizaje, lo que a su vez permite llegar a los grandes descubrimientos.

Para conocer lo que representa la educación en momentos de transformación global y recambios tecnológicos, Germán Escorcía, (1993), gerente del Centro Latinoamericano de Investigación Educativa (CLIE) plantea la necesidad de comprometerse a salir de lo cotidiano, pues esto en ocasiones

impide forjar modelos de libertad y estrategias de sobrevivencia, dado que en un entorno como el actual, permanecen en las aulas escolares intactas las antiguas formas de enseñanza.

La OCDE (Orange County Department of Education) en 1995 define a la educación de calidad como "aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para que se vayan adaptando a lo que será su vida adulta". Marqués, (2002, p. 26)

La educación no acaba nunca, y hasta puede admitirse que la educación dura toda la vida. Ya que la formación que va teniendo el individuo a lo largo de su desarrollo, el adiestramiento, preparación, dirección, instrucción y enseñanza que recibe de su entorno social forman la educación del individuo.

Por ello, la educación, es un elemento que ha movido a toda la población a lo largo de la historia, en otros tiempos eran sólo las élites privilegiadas las que tenían acceso a ella, hoy día, y sobre todo después de la Revolución Industrial y debido a las necesidades del capital, la población tiene más acceso a este tipo de educación, convirtiéndose ésta en un elemento que permite reducir los desequilibrios sociales, ya que da lugar a la elevación de los ingresos y el mejoramiento del nivel de vida, siendo un elemento fundamental en la sociedad.

En la actualidad, la educación se enfrentan a un reto, que es el formar y reformar los sectores profesionales que han de impulsar un mayor ambiente de competencia e innovación y no sólo de tipo tecnológico, sino también de

tipo social para avanzar en la búsqueda del conocimiento, por medio de la utilización de nuevas formas de enseñanza.

“La educación tiene una función social, real y necesaria de la sociedad mediante la cual se trata de desarrollar una mejor calidad vida del hombre y de introducirle en el mundo social y cultural, tomando en cuenta su propia conciencia y actividad” Romero, (2004, p. 7).

La educación que se imparte a los niños a temprana edad se le llama Educación Inicial que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico, en un ambiente donde van aprendiendo a través de las experiencias educativas y afectivas, que van teniendo al interactuar con su medio ambiente, siendo éstas, lo que le permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social.

La Educación Inicial es un derecho de las niñas y los niños; una oportunidad de las madres y los padres de familia para mejorar y/o enriquecer los conocimientos que les han inculcado a sus hijos, y un compromiso del personal docente y de apoyo para lograr un mejor desarrollo psico-social del infante.

A través de los servicios de educación inicial, los niños y niñas reciben la estimulación necesaria para potenciar su desarrollo físico, afectivo e intelectual.

“La educación inicial se basa en una relación interactiva e integrada entre los padres de familia y sus hijos; por lo tanto, es una educación incluyente de la familia y la sociedad”. SEP, (2000).

La educación inicial retoma y se vincula con las prácticas de cuidado que se dan en la familia, por ello, el trabajo y la participación de los padres se convierte en un proceso clave para desarrollar las medidas de intervención formativa de los menores.

La importancia que tienen los primeros años de vida en la formación del individuo, requiere que los agentes educativos que trabajan en favor de la niñez, cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para elevar la calidad del servicio que se ofrece.

La educación básica se encuentra en la escuela (preescolar, primaria y secundaria) que es una etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades del pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje así como el desarrollo de valores, actitudes, a partir de la interacción entre los alumnos.

La educación básica asegurará el dominio de aprendizajes como son: saber leer y escribir bien, contar con los fundamentos de la matemática, conocimientos y actitudes positivas hacia las ciencias naturales y sociales, así como el desarrollo de competencias cívicas, un segundo idioma y en el manejo de tecnologías de la información y la comunicación. Todo ello orientado a desarrollar en los educandos la capacidad para continuar aprendiendo.

1.2 La Educación Escolar en México

La implantación de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos es algo que se empieza a introducir en el siglo XIX y que en muchos países occidentales no se lleva a cabo plenamente hasta el siglo XX, como es el caso de México. Esto se organiza entonces en torno a dos tipos de objetivos: 1) la difusión de la idea de que la educación es necesaria para todos y que todos tienen derecho a ella, de manera que pueda llegarse a la igualdad mediante una enseñanza común. B) la función económica, social e ideológica que desempeña la educación para todos; formando individuos sumisos, transmitiendo el saber para que éste se adquiriera de memoria.

Las dos funciones principales que desempeñaba la escuela obligatoria inicialmente era mantener a los niños ocupados mientras estaban en la escuela y enseñarles a respetar y aceptar el orden establecido, aparecen muy claramente reflejadas en el tipo de enseñanza que se proporcionaba en las escuelas y que se encaminaba a la transmisión de valores, como su función principal y en la que se enseña sobre todo religión y la aceptación del orden establecido.

“La educación básica o primaria, único nivel obligatorio, se concibió como la preparación que debía tener toda persona para poder vivir en sociedad y buscar un medio digno de subsistencia; por esto quedó la primaria como la escuela para todos y no llegó a concebirse que la generalidad y ni siquiera la mayoría, requirieran ir más allá”. Pérez (2000, p. 20).

En este nivel se enseñaba a leer y escribir, la aritmética y nociones de asuntos varios, en especial los relativos a la integración del niño a la sociedad y los formativos de la identidad nacional.

Esto que hoy parece muy limitado, para la época era muy avanzado; simplemente pensar que todos los niños debieran ir a la escuela era un asunto impensable pocos años antes, cuando la idea prevaleciente era que sólo requerían de educación formal los hijos de las clases altas, dado que los de las clases bajas, dedicadas a labores consideradas menores, no requerían ni demandaban saber leer y escribir, no les era necesario ni útil y, muchos pensaban, que ni siquiera les era posible aprender.

Al hacer una reseña de los objetivos que se estipularon dentro de la educación escolar desde 1992 hasta el 2006, se encontró que, en épocas pasadas para la mayoría de las personas, la escuela y el aprender a leer y escribir era una cuestión reservada a ciertos estratos de la sociedad; para las clases populares no tenía sentido ir a la escuela, no requerían de ella ni de aprender a leer y escribir, es más, en general ni siquiera lo demandaban.

La educación básica en México había estado centrada en instituciones religiosas y privadas, la nueva ley establecía que impartirla era una obligación y un privilegio del Estado y que éste debía hacerlo dentro de una concepción laica.

Podemos decir que en esta ley la educación básica pasa a ser una empresa pública, a responder a un interés público, a ser educación pública.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), y el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado el 18 de mayo de 1992, señalaron que cada nuevo gobierno federal debía elaborar su propia versión de una “reforma educativa” que se creía indispensable contrastar en sus propios términos, para resaltar en ella los cambios. Latapí, (1997).

Durante el sexenio de 1992 se habló de políticas, ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad. Suele denominarse políticas de Estado a las que muestran un carácter más irreversible, porque implican un mayor compromiso del Estado con ellas.

Lo característico de una política de Estado está dado por su contraste con una política meramente gubernamental, o sea, definida y ejercida por el gobierno en turno.

Como ejemplos de políticas de Estado ancladas a la legislación (Ley General de Educación –LGE–) pueden aducirse las siguientes: las estrategias para alcanzar la equidad educativa (Art. 33), la función compensatoria de la federación (Art. 34), la participación social en las escuelas (Arts. 65-73), las disposiciones sobre evaluación (Art. 47, IV), la obligación de dar a conocer los resultados de las evaluaciones (Art. 50) o la de aportar a la educación recursos crecientes en términos reales (Art. 27). Latapí, (1997)

A ANMEB le interesaba analizar cuatro ámbitos de políticas de Estado: 1) la descentralización de la enseñanza básica, llamada también *federalización*; 2) la revisión curricular y producción de libros de texto; 3) las reformas

propuestas sobre el magisterio (reforma de la enseñanza normal, actualización de los maestros y Carrera Magisterial); y 4) la participación social en la educación.

“El objetivo del análisis sería examinar el contenido y la evolución de cada una de estas políticas, tanto antes como a partir de 1992 hasta el momento presente”. (Latapí, 2004, p. 236).

Para el período de 1993 en adelante, en la política de descentralización educativa los testimonios de los exsecretarios que habían estado al frente de la SEP y del actual secretario, evidencian lo *fundamental* y lo *cambiante*. Más allá de la transferencia de los aspectos operativos se ha seguido construyendo, con consensos graduales, una nueva relación entre la federación y los estados, aunque aún no se dibujen con claridad sus características.

La importancia de la decisión de efectuar la transferencia de los servicios de enseñanza básica a los estados no debe conducir a perder de vista que tuvo limitaciones que ahora ameritan ser criticadas.

“Entre ellas, haberse regido por un concepto de federalismo jurídicamente discutible, en el que sigue predominando el poder central federal; el énfasis en el aspecto administrativo (el manejo de los recursos y de la operación) sobre otras posibles atribuciones de los estados en materia educativa con las que tienen derecho a expresar su soberanía y, muy especialmente, haberse llevado a cabo sobre la base de las fórmulas de distribución de los recursos federales vigentes en ese momento y muy in equitativas que eran fruto de negociaciones históricas, muchas veces coyunturales, entre la SEP y cada entidad federativa”. (SEP, 2000, citado por Latapí 2004, p. 76).

En el sexenio 1995-2000, se impulsaron las reuniones periódicas de la SEP con los secretarios estatales de Educación, en ellas se trataba no sólo de asuntos administrativos, sino de otros relacionados con materias sustantivas.

La SEP alentó iniciativas estatales respecto, por ejemplo, a estrategias compensatorias, programas para niños migrantes, proyectos complementarios relacionados con la asignatura Formación Cívica y Ética, publicaciones propias de los estados, definición de materias optativas en los programas de estudio y otros asuntos.

Gradualmente se fue logrando que muchos gobiernos estatales fortalecieran sus equipos técnicos y, sobre todo, que comprendieran que eran ellos quienes debían ir definiendo el ámbito y las características de su soberanía educativa.

Se propuso en el año 2002, en relación con la distribución de los recursos federales a los estados, perfeccionar el diseño y la aplicación de criterios equitativos de distribución del gasto destinado a la educación con la participación de la federación y los estados.

El extraordinario trabajo de reforma curricular iniciado a partir del ANMEB, el de los equipos técnicos formados en la SEP, no menos que el de la producción de los libros de texto y otros materiales, son sin duda aspectos muy positivos que se han continuado hasta el presente, son ejemplos concretos de lo que significa una política de Estado mantenida y enriquecida a través del tiempo.

Aunque el ANMEB planteaba la reforma curricular de toda la educación básica, sorprende que, sin que mediara explicación alguna, el esfuerzo se concentró sólo en la primaria y todos los secretarios que se sucedieron aplazaron por varios años más de diez las reformas de la preescolar y la secundaria.

“Reforma de la Enseñanza Normal” SEP, (2000 citado por Latapí 2004)

- Desequilibrios entre la oferta y la demanda, se procedió a abrir nuevas escuelas sin estudios de planeación y factibilidad, en busca de más plazas docentes y de becas para los estudiantes.
- Criterios de interés político han predominado en las definiciones de licenciaturas y posgrados.
- Incremento desproporcionado de la matrícula de normales particulares.
- Gran heterogeneidad en los criterios y procedimientos de admisión de los estudiantes y las evaluaciones no se respetan.
- La contratación automática de los egresados como profesores de las propias normales en muchas escuelas ha generado endogamia y ha consolidado feudos políticos.
- Las escuelas normales operan con muy altos costos unitarios.

La descentralización de la educación básica y normal y la participación social tienen una renovación curricular junto con las políticas.

1.2.1 La Educación Tradicional Pública

La educación pública es cada día más un sinónimo de educación para pobres y quien tiene la posibilidad económica prefiere la educación privada; esto es porque se tiene la idea de que la educación pública es de baja calidad y la hacen poco eficaz para atender las necesidades educativas de las clases populares.

Según García, (1997, p. 89), es necesario “una reforma educativa que permita formar a los ciudadanos de las próximas generaciones para un futuro en el que esperamos que México participe como igual en un mundo globalizado”, en el que deseamos que desaparezcan las enormes diferencias sociales, en el que, terminemos con todas las formas de pobreza que durante siglos han limitado el desarrollo del país y de cada uno de los mexicanos.

Es indispensable que la sociedad, y por lo tanto, el gobierno, retomen la política de colocar a la educación como la gran prioridad y la gran tarea nacional.

Para esto debemos entender que en la sociedad contemporánea el individuo y la colectividad nunca dejan de tener la necesidad de aprender. La formación del ciudadano es la formación del que sabe aprender y usar las herramientas del aprendizaje, del que ha adquirido las habilidades básicas del lenguaje en todas sus expresiones, del que es capaz de razonar frente a

todos los acontecimientos de su entorno y de la sociedad, del que conoce la experiencia histórica de su país y del mundo, del que ha adquirido la capacidad de desarrollarse en su vocación y en su trabajo.

Lo anterior lleva a iniciar la reforma, estableciendo en la Constitución la garantía y la obligación de una educación de 14 años para todos los mexicanos: dos años de enseñanza preescolar, seis de primaria y seis de enseñanza media.

En la primaria se debe recuperar el prestigio de la escuela pública y la única forma de hacerlo es aumentando la calidad educativa. En cuanto a los programas, se deben reforzar su aspectos formativos, en especial los que se refieren a las cuestiones básicas, el lenguaje, las habilidades motoras, la capacidad de raciocinio cuantitativo y cualitativo, y la formación para la libertad con un sentido ético en el contexto de la incorporación del niño a la sociedad.

Señalaríamos aquí un punto sobre la tendencia educativa por considerarlo de vital importancia: la rigidez, que son las formas pasivas de inscripción del niño en el proceso educativo y los métodos memorísticos e inhibitorios de la creatividad, que deben ser total y absolutamente eliminados de las escuelas de México. (Pérez, 2000).

La escuela debe de ayudar al desarrollo psicológico y social del individuo, transmitiendo conocimientos y habilidades concretas.

“La escuela tiene un importante papel en la socialización de los niños ya que produce contacto con los compañeros de su misma edad y con los adultos, principalmente maestros, quienes representan la autoridad”. (Delval, 1994).

El papel del maestro, tiene una indudable importancia junto con el papel de los padres dentro de la casa. Los maestros enseñan al niño una serie de cosas en el terreno intelectual o social, a través de actividades las cuales influyen y determinan la conducta del niño.

1.2.2 La Escuela Activa

La escuela debe adaptarse a las necesidades del niño, por lo que es importante que se apoye en la evolución psicológica del niño, siguiendo las fases de su desarrollo y también en el nivel de conocimiento que tiene el individuo, el cual orienta los contenidos de enseñanza, puesto que los niños van formando su inteligencia y esta tarea es condición previa para aprender. La escuela debe tener esto en cuenta adaptándose a la naturaleza de los niños.

La escuela debe enseñar sobre todo a comportarse de una forma racional y autónoma, a discutir y a dar distintas soluciones, contribuyendo a la mejor socialización. Se debe defender la escuela en la que se trate de conseguir la libertad para el niño, pues la auténtica libertad consiste no en transmitir ideas, sino enseñar al niño a que piense y decida por si mismo, en la que se contribuya a su desarrollo físico, mental y social, en el que aprenda a razonar

libremente sobre cualquier tipo de materias y que él mismo se de cuenta de lo que realiza bien y mal.

La organización de la escuela y del trabajo que se realiza dentro de ella deben preparar al niño para esa libertad, permitiendo un trabajo activo y convirtiéndose en un lugar en el que el niño descubra su entorno y se de cuenta de sus habilidades. Siendo importante el transmitir valores como, el sentido de libertad, justicia, cooperación, compañerismo, que son ideas que regulan la conducta positiva del individuo.

“Los pedagogos y filósofos progresistas han visto la escuela como un instrumento para la liberación del hombre y para el progreso social, (...) han defendido que la escuela debe adaptarse a las necesidades del niño y que debe tender a convertir a cada individuo en un una persona libre y feliz”. (Delval, 1983, p. 25)

Hacia finales del siglo XIX y en el primer cuarto del XX, son numerosísimos los ensayos pedagógicos que se realizan. En USA, se encuentra la obra de John Dewey, el denominado Plan Dalton, la escuela Winnetka. En Europa, la Escuela Nueva iniciada en 1889 en la escuela de Abottsholme por Cecil Reddie, intriducia diversos tipos de actividades y la enseñanza científica. Delval, (1983).

Los alemanes desarrollaron la Escuela del Trabajo y a partir de 1917 se empieza a hablar de “Escuela Activa”. Maria Montessori y Ovidio Decroly, ambos tratan de aplicar los conocimientos científicos y psicológicos a la enseñanza de los niños. Lo importante de esta enseñanza es:

“Que la escuela se adapte a las necesidades del sujeto, que la enseñanza este individualizada y sea capaz de acoplarse al alumno, y no el alumno a la escuela, y que el aprendizaje se realice actuando, no escuchando”. Delval, (1994, p. 42)

Otros autores (Celestin Freinet y Makarenko), tratan de hacer una escuela al servicio del pueblo y rechazan lo que denominan las experiencias de laboratorio, adoptando una pedagogía auténticamente popular, como hace Celestin Freinet en Francia o Makarenko en la Unión Soviética.

Para ellos, la escuela es un “lugar en el que se realiza la formación social del individuo y la interacción social”. (Delval, 1994, p. 56).

Las Escuelas Freinet, son movimientos con bastante fortaleza, es una escuela cooperativa; la actividad de la reforma pedagógica permanece muy estancada hasta mediados de los años cincuentas, en donde se inicia un nuevo movimiento, caracterizado por la preocupación de la enseñanza científica.

En 1957 se reforman los programas escolares como matemáticas, física, ciencias naturales y ciencias sociales, esto debido a una polémica acerca de la insuficiencia de la enseñanza científica.

La producción de nuevos programas que aplican distintos métodos de enseñanza, se ha desarrollado considerablemente a dado lugar en los Estados Unidos y en Algunos países Europeos como Inglaterra, a números cursos tanto a nivel primario como secundaria.

Escuela Freinet

Las técnicas Freinet modifican la relación entre alumnos y maestros. Cuando se cambian las técnicas de trabajo, se cambian automáticamente las condiciones de vida escolar, se crea un nuevo clima que mejora la relación maestro - alumno.

Los educadores se preocupan por el nuevo papel que tienen que adoptar. El maestro tiene que ser un guía, un amigo. Para hacer la clase más viva tiene que dejar al niño trabajar con su iniciativa y habrá que evitar de digerirle la tarea y de atiborrarlo.

El principio de Freinet pedagógico exalta que el saber no puede transmitirse unilateralmente del maestro "que sabe" al alumno que no lo hace Freinet, C. (1989, citado por Castillo Esponda, 1999).

El niño, a partir de lo que sabe y conoce adquiere otros saberes, al mismo tiempo que pone en marcha un método de búsqueda, medios de adquisición, un espíritu crítico, un método de análisis y de síntesis.

El niño aprende a ser cooperativo, participativo y a realizar las tareas escolares escritas y prácticas, ayudando a los demás en trabajos de equipo, esto les da el sentido de la responsabilidad. Es un trabajo que implica no solo involucrar, sino motivación y la conciencia activa del niño hacia su tarea.

Las enseñanzas parten de la observación de la vida cotidiana, hay una relación estrecha entre lo que sucede diariamente fuera de la clase, en la

calle, en el campo, en los diferentes trabajos de la gente que al ser observados dan lugar a reflexiones que pueden ser para la clase de geografía, de aritmética, de ciencias, etc.

En la escuela, el niño debe adquirir lo que Freinet llama el sentido orgánico del trabajo y no el sentido intelectual o moral.

El niño al ingresar a la escuela trae consigo su experiencia propia vivida, su saber, sus preguntas y su curiosidad. Por lo tanto, el niño busca junto con los otros niños la respuesta a sus preguntas en los medios puestos a su disposición en la clase y fuera de ella. Intercambia su trabajo. La pedagogía de Freinet toma en cuenta los ritmos individuales de aprendizaje.

El niño construye con ayuda de un guía su personalidad, por lo tanto los educadores harán hincapié en:

“a) La salud y el impulso del individuo, b) la persistencia en el niño de sus capacidades creadoras y activas; c) En la posibilidad - que forma parte de la naturaleza del niño- de realizarse siempre en un máximo de potencia; d) en la riqueza del medio educativo; e) en el material y las técnicas que en ese medio permitirán la educación natural, viva y completa que se preconiza”. (Peña, 2003, p. 53).

Escuela Summerhill

En la escuela, el niño está siempre queriendo aprender cosas, saber, explorar, pero cuando recibe educación pierde el interés. “El verdadero problema es

una sociedad que origina problemas". (Neil, 1940 citado por Angeles Ceballos, 2000, p.2).

En la educación, para Neill se le debe dar más importancia a la emotividad que a la inteligencia. La finalidad de la educación sería enseñar a la gente a vivir una vida plena, equilibrada y feliz. El plan de estudios tendría entonces un presupuesto básico: *libertad*.

El papel del maestro tiene que ser el de facilitar formas y medios de creación a los niños, y el de enseñar la materia que los niños soliciten. Para Neill, la educación tiene un valor profiláctico, "preventivo", y en su caso, un valor curativo. Sin embargo, admite que curar no es la función principal del educador.

Su misión verdadera es la de educar a las nuevas generaciones de tal manera que no requieran de cura alguna, Summerhill significa "Libertad de hacer lo que se quiera mientras no se invada la libertad de los demás". (Neil, Summerhill, 1967) citado por Ángeles Ceballos, 2000, p. 5).

La libertad del niño no es total, sus propias leyes lo limitan, es libre de hacer lo que quiera sólo en los casos que le afectan a él y sólo a él. La disciplina debe desaparecer si se quiere dar libertad al niño, ya que la libertad y el temor no pueden coexistir.

La misión de la enseñanza consiste en estimular el pensamiento no en inculcar doctrinas.

Para Neil (1972, p.459) "Autorregulación" quiere decir comportarse por voluntad de uno mismo, no en virtud de una fuerza externa; el niño moldeado, por el contrario, carece de voluntad en sí mismo: es una réplica de sus padres. La autorregulación no se enseña, es un valor que el niño desarrolla cuando se le permite crecer libremente.

Al liberar la personalidad del niño de toda acción exterior, el niño controla su comportamiento, generando, una serie de conductas auto controladas. Según Neill, los niños autorregulados son menos agresivos, más tolerantes, su cuerpo está más relajado y su espíritu es más libre.

En Summerhill, son los niños quienes establecen las normas y quienes se encargan de que se cumplan.

Neill (1973, p. 467) afirmó que "la única educación buena que el hogar o la escuela puede proporcionar es la que deja las emociones en libertad": Neill, Hijos en libertad,). Por ello sostiene que para dejar en libertad las emociones es necesario eliminar el miedo; el niño educado en un ambiente de miedo, ya sea transmitido por los padres o los maestros, no se desarrollará nunca plenamente.

Una de las formas de evitar la aparición del miedo en el niño es evitar que tenga sentimientos de culpabilidad, otra es la supresión total de los castigos. Por el contrario, la aprobación, el reconocimiento, la amabilidad y la simpatía que el adulto siente respecto al niño permitirán a éste su pleno desarrollo.

En Summerhill el ambiente es sano y permite que los niños sean capaces de resolver la mayoría de sus dificultades. En él se conjunta la libertad y el amor creando un ambiente terapéutico, a los niños se les hace saber y sentir que cuentan con el apoyo y con la aprobación de los adultos.

Cuando en la enseñanza se introducen los exámenes, los premios y las distinciones, el interés desaparece, volviendo el aprendizaje desagradable, ya que el niño no aprende lo que para él es interesante y valioso, desviando su desarrollo.

Es por esto que en Summerhill se le da poca importancia al trabajo escolar concebido según el esquema tradicional. Todas las clases son optativas, no existen grados académicos ni calificaciones. Los niños que deciden ir a clase son enseñados al estilo tradicional.

En la perspectiva de Neill es más importante la personalidad y el carácter del niño, que su instrucción. El maestro debía olvidarse un poco de las asignaturas escolares y concentrar su atención en la psicología del niño. Cuando la emotividad es libre, el intelecto actúa por cuenta propia, y un niño que es libre emocionalmente sabe escoger el tipo de estudio que a él más le conviene o le interesa.

Neill, fue un precursor de la educación anti autoritaria y en su escuela Summerhill pudo probar que es posible que el niño pueda desarrollarse en un ambiente de libertad, y de amor.

Escuela Freire

En la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, arraigado en los principios marxistas y existencialistas, concibe el proceso de enseñanza/aprendizaje, como una forma de liberar y concienciar al educando.

Para Freire en la pedagogía del oprimido, la clase se transforma en una suerte de círculo de estudios, en el cual el educador es apenas un coordinador. Así, en el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con reciprocidad de conciencias; no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función "dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo". Freire, (1978/2005, p. 12-13).

"El diálogo, para Freire, tiene la función de despertar la conciencia crítica del individuo, de su situación existencial y de sus posibilidades, esta conciencia sirve como el camino que conduce a los oprimidos hacia su liberación. El diálogo permite que tanto el miembro del círculo como el coordinador se enriquezcan mutuamente". Freire, (1978/2005, p. 90).

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa sino aquél que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere de dialogo y de expresar puntos de vista entre alumno y maestro.

El método de Paulo Freire, a diferencia del método de enseñanza tradicional, no pretende ser un método de enseñanza sino de aprendizaje, para cuyo efecto es necesario usar el diálogo, porque el diálogo está basado en la palabra, y la palabra tiene dos dimensiones: la de reflexión y la de acción. No existe ninguna palabra real que no sea, al mismo tiempo, praxis.

El hombre, con la palabra, asume conscientemente su especial condición humana.

Constructivismo

La concepción constructivista del aprendizaje escolar se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno de acuerdo a su cultura.

“Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar una actividad mental constructivista”. (Coll, 1990).

La postura constructivista, indica que la institución educativa, debe promover el proceso de socialización y de individualización, que debe permitir a los educandos construir una identidad personal en el marco de un contexto social y cultural.

Según Coll, C.; Marti, E. (1990, p. 13-19), la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, es decir que él es quien construye y/ó reconstruye su conocimiento, aquí manipula, explora, descubre o inventa e incluso lee o escucha la exposición de otros.

La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.

“La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo”, es decir que la función del alumno no se limita a crear condiciones optimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructivista, sino que debe orientar y guiar las actividades”. Coll. *Cesar; Solé, Isabel*. (1998, p. 7-23).

La construcción del conocimiento escolar es en realidad un proceso de elaboración, en el sentido de que el alumno selecciona, organiza y transforma la información que recibe de muy diversas fuentes, estableciendo relaciones entre dicha información y sus ideas o conocimientos previos.

Escuela Montessori

En este método el papel de la maestra es muy importante, ya que ha de poner al niño en relación con el material, facilitándole la elección de los objetos y su manejo de acuerdo con su edad madurativa, le ayuda a coordinar sus movimientos para hacerlos simples y consecutivos.

Aquí la Directora (institutriz), es la que vigila y provee, no enseña, no impone nada, ayuda a los niños a darse cuenta del material y de su posible

utilización; a que elija la tarea que le interese, habrá una intervención directa solo cuando alguien quiera entorpecer el trabajo ajeno, el castigo de la no adaptabilidad consiste en aislar al culpable dejándolo inactivo, sin tarea que hacer.

En la escuela Montessori se aprende a aprender; entre las características personales que se desarrollan están: "auto confianza, independencia, iniciativa, sentido del orden, habilidad para concentrarse, persistencia, interés por la vida como un todo". Montessori, (1982, citado por Montessori del Olivar 2004, p. 2).

La maestra o Guía Montessori rodea a los niños de un ambiente estimulante y planeado cuidadosamente. Los niños descubren materiales especialmente diseñados y aprenden de ellos en una atmósfera no competitiva.

Se deben de llevar a cabo tareas sencillas y precisas, estos ejercicios están orientados hacia el desarrollo de la capacidad, ayudando a la construcción interna de la disciplina, la organización, la independencia y el propio respeto a través de la concentración.

"El propósito de los materiales es el refinamiento de los sentidos: visual, táctil, auditivo, olfativo, gustativo, entre otros, para enseñar inicialmente el lenguaje, la escritura, la lectura, las matemáticas, geografía, y las ciencias". (Acuña Fernández, 2003, p. 75)

En el sistema Montessori los niños van adquiriendo confianza y auto-aceptación, lo que se traduce finalmente en seguridad en sí mismos; esto permite que los niños puedan adaptarse más fácilmente a nuevas condiciones y circunstancias. Pensemos que si una familia se muda a un país donde se hable un idioma distinto y las reglas sociales sean diferentes, seguramente los que tendrán menos problemas de adaptación sean los niños, y mayor será ésta si tienen una buena plataforma de seguridad personal.

El principal problema es que no exista consistencia entre las actividades desarrolladas por el niño en casa y las desarrolladas en la escuela. Desafortunadamente, dentro del sistema educativo, los padres comúnmente son los entes menos informados al respecto; por ello es recomendable realizar conferencias y mesas redondas cuya finalidad es la difusión del método y brindar una orientación a los padres en la educación de sus hijos.

“Los Principios Básicos del Sistema Montessori podrían sintetizarse de la siguiente manera”: M. Standing, (1976/2005)

Educación Individualizada

Cada niño es diferente en su capacidad cognoscitiva, sus intereses y su forma de trabajar y aprender. La escuela debe brindarle la oportunidad de desarrollarse a su propio ritmo, en un ambiente de cooperación y respeto. La competencia ha de ser consigo mismo, no con los otros.

Maestro como Guía

El papel del maestro dentro del salón de clases es de guía del aprendizaje, un lazo de unión entre niño y el ambiente. En el método Montessori es el niño el que descubre y aprende, no el maestro el que enseña, la participación del alumno es activa y la del maestro de observador atento y respetuoso.

Ambiente Preparado

El aula debe ofrecer al niño una estructura de confianza y seguridad en sí mismo, le permite moverse con libertad y manipular el material. Un ambiente preparado requiere muebles y materiales diseñados en función del pequeño, así como una atmósfera agradable y estética.

Libertad y Autodisciplina

Cuando el aula ofrece un ambiente bien estructurado, estimula al alumno a trabajar y a disfrutar su trabajo, facilita la concentración individual y crea un clima social armonioso. El respeto a este ambiente requiere reglas claras y límites bien definidos que todos los niños deben conocer y aceptar.

Periodos Sensitivos

Montessori señala que durante su crecimiento, los niños pasan por diversos "períodos sensitivos", en los cuales muestran un interés fuerte y espontáneo hacia determinada actividad o conocimiento. El educador ha de

mantenerse siempre atento para detectar y aprovechar tales periodos, ya que si estimula entonces el aprendizaje, el niño aprenderá con mayor eficacia y rapidez.

Educación de los sentidos

Una de las grandes aportaciones del sistema Montessori es el valor que se da al desarrollo de los sentidos por medio de un entrenamiento sensorial cuidadosamente programado, favoreciendo así la integración entre evolución cognoscitiva, enriquecimiento sensorial y actividad manual.

Experiencias de la vida práctica

El alumno aprende desde muy pequeño a cuidar su ambiente y a realizar tareas cotidianas, mediante ejercicios de vida práctica tales como limpiar, lavar, abrochar, etc. Éstos se gradúan según su dificultad y la edad de los niños, con el fin de estimular la coordinación, la psicomotricidad, el sentido del orden, la independencia para valerse por sí mismo y el comportamiento social.

Agrupación de los Niños sin tener en cuenta la división en grados

La práctica de una educación individualizada y progresiva exige una agrupación que permita a cada niño avanzar a su propio ritmo y no al de sus compañeros. En cualquier momento, cada niño puede estar dedicado a proyectos individuales y distintos, a la vez continúa realizando sesiones de grupo.

Visión Cósmica

La moderna pedagogía propuesta por María Montessori engloba todos los aspectos del ser humano: físico, psíquico, intelectual y moral, pero también establece una clara relación con el Universo que le rodea, de ahí el énfasis que esta educación pone en el estudio de la Naturaleza y el respeto a todos los seres vivos que forman nuestro medio ambiente.

“El Sistema Montessori está integrado por” Montessori (1994).

Ambiente Preparado

Es el salón de clases, un ambiente rico en estímulos, científicamente preparado para satisfacer la etapa de desarrollo de los niños que lo utilizan.

Guías

Se usa para designar a los maestros montessori, ya que de acuerdo a ésta filosofía, el maestro está para orientar, más que para enseñar.

Casa de los niños

El ambiente para los niños de 3 a 6 y medio años.

Taller

Nombre que se da a la primaria Montessori.

El Taller I corresponde a 1º, 2º, y 3er. Año de primaria.

Taller II corresponde a 4º, 5º, y 6º año de primaria.

Trabajo: Es la actividad que desarrollan los niños con los materiales.

**“El Montessori, se puede sintetizar en once puntos”: E. M. Standing,
(1976/2005).**

1). Ha demostrado tener una aplicación universal. Dentro de una sola generación se ha comprobado con satisfacción total en los niños de casi cualquier país civilizado. Raza, color, clima, nacionalidad, rango social, tipo de civilización, ninguno de ellos impide su aplicación exitosa.

2). Ha revelado al niño pequeño como un amante del trabajo, del trabajo intelectual, escogido espontáneamente y llevado a cabo con alegría.

3). Está basado en la necesidad imperiosa del niño de aprender haciendo. En cada etapa del crecimiento mental del niño se proporcionan ocupaciones correspondientes gracias a las cuales desarrolla sus facultades.

4). Si bien ofrece el niño un máximo de espontaneidad, lo capacita para que alcance el mismo nivel o incluso uno superior de logro escolar que bajo los sistemas antiguos.

5). Aunque prescinde de la necesidad de coacción mediante recompensas y castigos, logra una disciplina más alta que anteriormente. Se trata de una

disciplina que tiene su origen dentro del niño y no está impuesta desde afuera.

6). Está basado en un profundo respeto por la personalidad del niño y le quita la influencia preponderante del adulto, dejándole espacio para crecer en una independencia biológica. De aquí que se le permita al niño un amplio margen de libertad (no licencia) que constituye la base de la disciplina real.

7). Permite al maestro tratar con cada niño individualmente en cada materia, y así lo guía de acuerdo con sus necesidades individuales.

8). Cada niño trabaja a su propio ritmo. De aquí que el niño rápido no se vea retenido por el lento, ni éste, al tratar de alcanzar al primero, se vea obligado a dar tumbos sin esperanza para salir de su profundidad. Cada piedra del edificio mental está "bien colocada y con exactitud" antes de que se coloque la siguiente.

9). Prescinde del espíritu de competencia y de su tren de resultados perniciosos. Es más, a cada momento les ofrece a los niños infinitas oportunidades para una ayuda mutua que es dada con alegría y recibida gustosamente.

10). Siendo que el niño trabaja partiendo de su libre elección, sin competencia ni coerción, está libre del daño de un exceso de tensión, de sentimientos de inferioridad y de otras experiencias que son capaces de ser la causa inconsciente de desórdenes mentales profundos más adelante en su vida.

11). Finalmente, el método Montessori desarrolla la totalidad de la personalidad del niño, no sólo sus facultades intelectuales sino también sus poderes de deliberación, iniciativa y elección independiente, junto con sus complementos emocionales. Al vivir como un miembro libre de una comunidad social real, el niño se adiestra en esas cualidades sociales fundamentales que constituyen la base para la buena ciudadanía.

1.3 Propósitos de la Educación Primaria en México

Una sociedad que requiere regirse por los principios de libertad y de justicia necesita que sus miembros participen del aprecio de esos principios, de la necesidad de que éstos constituyan la base de una sociedad armónica, en la que los individuos que la componen puedan resolver sus conflictos de interés y sus diferencias en función del respeto que comparten por valores comunes.

Uno de los propósitos actuales de la educación básica es “desarrollar en niños y adolescentes, valores y principios que garanticen y hagan viable su convivencia con los demás personas, que consideren que cuando se presentan diferencias, es necesaria la reflexión y discusión colectiva para llegar a obtener soluciones que beneficien al conjunto, así como entender que, ante las diferencias, se requiere el respeto a la diversidad.

A partir de las actividades que se desarrollan en la escuela se busca fortalecer comportamientos de ayuda mutua, honestidad, responsabilidad, equidad e igualdad” SEP (2000).

Hoy en día se debe Garantizar el derecho a la educación expresada como la igualdad de oportunidades para tener acceso a ésta, y la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica.

Para ello, se dijo en el 2000, según la SEP, que se promoverían los programas en la educación básica, con una orientación tal que permitiera atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables y con ello igualar las oportunidades educativas y garantizar su derecho a la educación.

Llevándose a cabo las siguientes actividades:

A. La expansión de la educación inicial y preescolar para niños menores de cinco años.

B. Alentar el desarrollo de iniciativas para diseñar y poner en marcha opciones educativas integrales que se adapten a las condiciones geográficas, socioeconómicas o culturales de la población en desventaja social y económica.

C. Asegurar una atención, pertinente y de calidad, dirigida a los diversos grupos vulnerables, que facilite su acceso y permanencia en los servicios, así como el logro de los aprendizajes de la educación básica.

D. Alentar el desarrollo de acciones para la atención diferenciada en el aula y en la escuela, que consideren las necesidades de aprendizaje de todos los niños y las niñas en la educación básica.

- E. Revisar y fortalecer la educación básica comunitaria rural.

- F. Desarrollar el Programa de Apoyo a la Gestión Escolar, a fin de impulsar la participación de los padres y madres de familia en la educación de sus hijos, en especial en las zonas rurales de marginación extrema.

- G. Ofrecer una educación básica de calidad a niños y niñas hijos de jornaleros agrícolas migrantes en nuestro país, a partir del diseño, puesta en marcha y evaluación permanente de una propuesta educativa que se adecue a sus necesidades, características y condiciones de vida.

- H. En el contexto del Programa Binacional de Educación migrante (PROBEM), revisar y mejorar las estrategias de atención educativa que brinda la Subsecretaría de Educación Básica y Normal a la población infantil migrante en el extranjero.

- I. Desarrollar un programa interinstitucional con el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) para brindar atención educativa a los niños y jóvenes en situación de calle.

- J. Establecer mecanismos de seguimiento y evaluación– que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país.

- K. Garantizar la disponibilidad, para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la

mejor atención de los niños y jóvenes con atipicidades físicas, con discapacidades o sin ellas, que requieren educación especial.

L. Establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

M. Alentando el desarrollo de programas y estrategias en las entidades federativas, orientados a identificar a los niños y niñas en edad escolar que no reciben educación preescolar, primaria o secundaria para incorporarlos a estos servicios.

Las actividades mencionadas con anterioridad permitirán diseñar, a partir de 2001, un modelo educativo experimental para las escuelas multigradas, que incluya el fortalecimiento de las competencias docentes de los instructores y maestros, mismo que se habrá generalizado en todos los planteles de esta modalidad hacia fines de la administración.

Desde el 2002 se incorporo, la temática relativa a la educación intercultural en los programas de formación inicial de maestros para la educación básica.

En el 2002 se diseño y puso en marcha un modelo pedagógico que atendiera las necesidades educativas de los niños en situación de calle; así como un modelo de atención dirigido a los niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

En el 2004, el propósito fue incorporar contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación primaria y también se desarrolló el proyecto de integración educativa a todas las entidades federativas. SEP (2000).

En 2006, se integró un modelo de educación básica para la población infantil migrante, mediante el cual se brindaron servicios de educación primaria, a todos los niños y niñas, hijos de jornaleros agrícolas migrantes. SEP (2000) y se amplió la cobertura de educación básica de los grupos de población vulnerables.

Logrando en el 2006, que el 40% de los maestros de educación básica concluyeran los cursos que debían tomar sobre la actualización de la educación intercultural y educación en valores para la convivencia intercultural, para maestros de educación básica. SEP (2000).

El titular de la SEP explicó que “La Educación en México: Situación Actual y Perspectiva”, establece como reto fundamental brindar servicios educativos con calidad, equidad, evaluación y participación social.

Es importante que se “Impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, en las escuelas de educación básica”. SEP (2000).

Desarrollar formas pertinentes de educación en valores que orienten al educando a descubrir autónomamente que el respeto a la dignidad de la

persona, incluyendo a los diferentes, es un valor fundamental, para que los docentes de escuelas de educación básica regulares favorezcan el conocimiento de los aportes culturales de los pueblos indígenas con los que compartimos el territorio, para que valoren a estos grupos y construyan el convencimiento de que en la diversidad cultural estriba nuestra riqueza como personas y como nación.

Para lograr los propósitos del 2001 al 2006, se llevaron a cabo programas de Desarrollo Curricular para la Educación Intercultural en la Educación Básica, Programas de Formación y Actualización de Docentes en Educación Intercultural y de Valores. SEP (2000).

Por lo tanto, se puede concluir que la educación debe apoyarse y contribuir al desarrollo psicológico y social de los alumnos, que le permita formar nuevos conocimientos y relacionarse con los demás, para que cada individuo hoy en día aprenda a aprender, es decir, además de aprender conocimientos, el educando debe aprender cómo adquirir nuevos conocimientos por su cuenta, que le permitan ir mas allá de lo recibido en la clase o en el texto oficial.

El mejor conocimiento debe ser teórico práctico para que lo que aprendemos permita transformar la realidad, para vivir mejor, no olvidando que en cada acción que desarrollamos aprendemos, lo que indica que es más factible que el proceso teórico práctico permita un mejor desarrollo del conocimiento del individuo.

Hay que tener en cuenta que nunca dejamos de aprender, que el estudio, la investigación, la adquisición de nuevos conocimientos, solo deben de terminar cuando uno lo decide. Debe superarse la vieja idea de que cuando nos graduamos en una profesión, terminó nuestra época de estudiantes y ya nunca necesitaremos aprender nada nuevo o mucho menos regresar a un aula escolar, pues cada etapa de la vida deja una enseñanza; por ello la actitud de aprender siempre, debe complementarse con la capacidad de sustituir o enriquecer los viejos conocimientos a la luz de los nuevos descubrimientos.

Es importante tener un conocimiento más amplio sobre la adquisición de la lengua escrita en donde diversos autores como Durkin, Piaget, Teale, Vygotsky, entre otros, exponen como el alumno va adquiriendo la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura y cómo va desarrollando la lectoescritura a través de la práctica. Para conocer más sobre la adquisición de la lengua escrita, se explicará con más detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II.

LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

2.1 La adquisición de la lengua escrita

La niñez, es un periodo interesante para aprender y perfeccionar varias habilidades, desde la lectura, la escritura, las matemáticas y hasta jugar cualquier cosa o deporte.

El niño, al realizar diversas actividades va adquiriendo y formando habilidades y conocimientos que servirán para que en un futuro, el individuo logre obtener más conocimientos sobre lo que le interesa y para que alcance las metas que se plantee, así como también, va superando sus propios retos y los que el mundo le impone. Si tiene éxito, será una persona capaz y segura de si misma; si fracasa puede experimentar sentimientos de inferioridad.

La facilidad de acceso a los medios de comunicación y los continuos avances tecnológicos, exigen en los niños cada vez a más temprana edad, el desarrollo de habilidades cognitivas que les permitan una integración rápida y eficaz, a una sociedad en constante evolución en este sentido, la retención de la lengua escrita es un factor determinante en el desarrollo del niño.

La deficiencia en la comprensión lectora que presentan los niños y jóvenes estudiantes constituye uno de los principales problemas que enfrenta la educación en nuestro país.

Esta deficiencia no es privativa de la educación básica sino que persiste en estudiantes de nivel medio y superior, constituyéndose en una de las principales causas que originan el bajo desempeño académico.

Varios autores (Gómez Palacios, Margarita, B Villareal, L. López, L. González, G. Adame, 1995) dicen que, las modernas corrientes pedagógicas del constructivismo y la psicología genética han contribuido durante la última década con nuevas propuestas metodológicas que han elevado significativamente la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita.

Entender el proceso de lectoescritura inicial ha sido el interés de muchos profesionales de la educación en los últimos tiempos. Por lo que hoy en día se va adquiriendo conocimiento de cómo un individuo logra alfabetizarse, y se pueden comprender mejor los procesos de desarrollo cognitivo y del lenguaje y ver cómo el ser humano logra desarrollar procesos de simbolización más complejos.

Tradicionalmente, en la enseñanza de la lectoescritura se han desarrollado dos enfoques primordiales. En el primero se considera que el niño debe ser entrenado en habilidades básicas *Readiness*, que es un concepto utilizado para indicar que los niños están listos para instrucción de lectura formal en diferentes momentos, dependiendo de su maduración como parte de la enseñanza formal de la lectoescritura; en el segundo, que el niño puede ir construyendo su propio conocimiento y aprender a leer y a escribir en función de las experiencias a las que se ha expuesto. Clay, (1991, citado por Stallman y P.D. Pearson 1990).

Durkin (1950), planteó un cambio en la enseñanza de la lectoescritura, que consiste en el desarrollo de habilidades como producto de la experiencia, haciendo hincapié en factores ambientales.

Teale y Sulzbu (1989), dan a conocer a través de un modelo de capacitación de habilidades de los niños, que la instrucción en lectura solo puede empezar eficientemente cuando los niños han dominado un conjunto de habilidades básicas como prerrequisito a la lectura.

Cuando se habla del área de instrucción se refiere a la lectura. Esto implica que la redacción y otros aspectos de la escritura (a excepción de la formación de letras y caligrafía) deberían ser demorados hasta que los niños aprendan a leer.

El dominio de habilidades forma la base de la lectura como una materia para ser enseñada: La instrucción se enfoca casi exclusivamente, en los aspectos formales de la lectura y generalmente ignora los usos funcionales de la misma; lo que sucede antes de la instrucción formal no tiene relevancia, y cuando ésta inicia se proporciona enseñanza y práctica.

Esto indica, que los niños pasan por un ámbito y secuencia de habilidades de prelectura, de habilidades de lectura y su avance jerárquico necesita de evaluaciones periódicas.

Adentrarse en el proceso de adquisición de lectoescritura implica hablar sobre las teorías del desarrollo cognitivo, donde se encuentra el constructivismo, el cual parte del principio de que los niños son constructores

de su aprendizaje, por medio de las experiencias que tengan con su ambiente.

Algunos factores que influyen en este proceso de desarrollo son la interacción social, la interacción con los objetos y la maduración biológica, así mediante la integración de estos factores, por el proceso de equilibrio, se logra un cierto nivel de desarrollo.

Con Piaget (1968, citado por Wood, 1988) se encuentra una teoría que presenta una descripción del desarrollo humano, que da una explicación de cuándo y cómo el niño está listo para aprender a desarrollar formas específicas de conocimiento y comprensión.

Vygotsky (1979, citado por Wood, 1988) argumenta que la capacidad para aprender por medio de la enseñanza, es un aspecto fundamental de la inteligencia humana, esto habla del potencial que tiene un niño para aprender el cual se logra con las interacciones con otras personas con más conocimientos.

La mayor contribución de la teoría educativa de Vygotsky es el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP), el cual se refiere al espacio que existe entre un individuo que es capaz de hacer algo solo, y lo que puede lograr con ayuda de otro más capaz. (Wood, 1988)

Bruner (1978, citado por Wood, 1988) habló sobre el pensamiento y la resolución de problemas, exploró la habilidad que tiene un adulto para adquirir información y para inventar códigos y reglas. La enseñanza sirve para

ayudar al niño en la formación y en el descubrimiento de los patrones y reglas.

Clay (1991), presenta una propuesta sobre el proceso de aprendizaje de la adquisición de la lectoescritura, su enfoque parte de que el aprendizaje genera más aprendizaje. Resalta la importancia del contexto social sobre las oportunidades que tiene el niño para aprender, y enfatiza cómo los niños usan esas oportunidades para construir un control interno sobre las tareas de lectoescritura, es decir un control que les permita extraer información del texto de cualquier fuente conocida y usarla para preparar y guiar actividades internas específicas.

Dentro del proceso de adquisición de la lectoescritura se habla del sistema de aprendizaje de largo alcance, el cual significa que el niño utiliza la red de estrategias aprendidas en el lenguaje, ya sea el auto-manejo o auto-corrección, para aplicarlas a resolver los nuevos problemas que le presenta la alfabetización. Esta red se incrementa y mejora con cada interacción que el niño tiene con el mundo físico y social Clay (1991).

Al interactuar el niño con su medio como son los educadores, éstos consideran que los niños deben estar maduros para iniciar el proceso de lectoescritura.

Según Piaget (1968, citado por Wood, 1988) la mayoría de los niños pasan por estadios de desarrollo, y ellos no pueden aprender o ser enseñados a funcionar a niveles altos antes de haber pasado por las etapas previas.

“De acuerdo con lo que planteó Weir (1989, p.450- 460), al menos dos factores influyen de manera importante en la adquisición de habilidades de la lectura (conceptos acerca del material impreso y direccionalidad): el desarrollo cognitivo y la facilitación con propósitos de procesamiento del conocimiento.”

Debido a que el aprendizaje humano es un proceso muy complejo, es importante partir de algunas definiciones de lectoescritura para posteriormente explicar el proceso de adquisición de la alfabetización.

Gómez Palacios (1995), define la lectura como un “proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje; define la comprensión como la construcción del significado del texto según los conocimientos y experiencias previas del lector” (p. 86).

En dicho proceso, el lector emplea un conjunto de estrategias (anticipación, predicción, inferencias, muestreo, confirmación y auto-corrección) que constituyen un esquema complejo con el cual se obtiene, se evalúa y se utiliza la información textual para construir el significado, es decir, comprender el texto.

Cuando se habla de Muestreo consiste en la selección que hace el lector de los índices más productivos que le permiten anticipar y predecir lo que vendrá en el texto y cuál será su significado. Realiza esta predicción con base en los índices que identifica en el muestreo y a su vez muestrea apoyándose en sus predicciones.

La inferencia es el medio por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando su conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen.

La confirmación se aplica cuando las predicciones o inferencias resultan ser falsas o cuando el lector descubre que no se justifica alguna de ellas, y de ser necesario se usa la estrategia de auto-corrección, ambas permiten reconsiderar si la información que tiene es adecuada o necesita obtener, más cuando reconoce que debe formular hipótesis para reconstruir el significado.

El cerebro controla al ojo y lo dirige para que busque aquello que espera encontrar (Ferreiro y Gómez Palacios, 1986).

Los programas de la SEP (Secretaría de Educación Pública, 1995) en México, define a la alfabetización como la capacidad de hablar, leer, escribir y pensar en forma crítica y creativa. La alfabetización involucra procesos de construcción de conocimientos que transforman a los sujetos, al permitirles expresar y analizar de manera particular los afectos, las ideas y las vivencias propias.

Cuando se analiza la adquisición de la lectoescritura habría que explicar algunos procesos cognitivos, así como elementos conductuales y aspectos pedagógicos básicos implicados en ésta.

El desarrollo del lenguaje es un factor muy importante en el acceso a la lectoescritura (Tharp y Gallimore, 1988).

Cuando ingresan a la educación preescolar o primaria, la mayoría de los niños llega con cierto nivel de desarrollo de lenguaje oral, el cual se ha modificado por las interacciones sociales a las que han estado expuestos.

Esto significa que ya tienen un control sobre la articulación de la mayoría de los sonidos del lenguaje; por ejemplo, saben cómo combinar estos sonidos para tomar palabras y, a su vez, cómo organizar las palabras para expresar frases.

“Al iniciar la escuela, corresponde en un inicio al jardín de niños favorecer situaciones que permitan al niño ampliar el lenguaje oral, proporcionar un ambiente alfabetizado, y las experiencias necesarias para que recorra el camino más conveniente para la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, para que ésta se de en forma más sencilla” (SEP, 1996, b).

Desde muy temprana edad, el entorno que circunda al niño es rico en elementos que portan textos impresos (dependiendo del contexto sociocultural en que se desarrolla), lo cual crea oportunidades para que el pequeño empiece a prestar atención a los materiales impresos y a darse cuenta de que llevan un mensaje (por ejemplo, el habla puede escribirse y la representación gráfica tiene un mensaje oral).

Al principio del ciclo escolar parte de la tarea del docente es hacer una evaluación para identificar el nivel de conocimiento de los alumnos de nuevo ingreso.

Las conductas tempranas necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura son: movimiento direccional, relación uno a uno entre palabra oral y palabra escrita, identificación de una o dos palabras conocidas, y localización de palabras desconocidas.

Cuando se habla de movimiento direccional, se refiere a aprender a reconocer el orden en que se presenta el lenguaje escrito, donde los patrones tienden a ser de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo y regresando hacia el extremo izquierdo de la línea siguiente.

En la medida en que los niños estén en contacto con textos sencillos y significativos, será más fácil que se desarrolle la direccionalidad.

“La habilidad de relacionar y señalar cada palabra que se lee con cada palabra escrita en una línea de un texto de izquierda a derecha con lenguaje correcto, localizando el inicio y el final de la línea, es un logro valioso” (Clay, 1991 p. 158).

La relación uno a uno se refiere a señalar palabra por palabra cuando se lee, para crear en los niños el concepto de palabra, la lectura de palabra por palabra marca un camino para el fraseo y la anticipación de la estructura de la oración, las claves de la imagen dan una forma de claves semánticas y lingüísticas, así como la relación sonido- letra.

Cuando se habla de la identificación de palabras conocidas y desconocidas, el niño debe ser capaz de localizar más rápidamente en un texto aquellas palabras que ha aprendido a escribir sin necesidad de copiarlas.

Estos indicadores muestran cómo el niño comienza a atender visualmente ese patrón de marcas que le darán la pauta para intentar leer ciertos textos, así como identificar aquellas palabras que conoce y aquellas que desconoce.

Otro de los factores que influye en el proceso de lectoescritura es la percepción visual, tener una percepción visual de un texto impreso involucra una serie de estímulos e informaciones sensoriales integrándose simultáneamente, que se irán incrementando en la medida en que los niños continúen practicando la lectoescritura.

El desarrollo del lenguaje y la adquisición de la lectoescritura son procesos similares y los autores como Goodman (1994), relacionan los diversos aspectos del lenguaje (gramatical, gramofónico, semántico y pragmático) con el proceso de lectoescritura.

Cabe mencionar que una de las principales tareas de la educación primaria es lograr que los niños desarrollen la lectoescritura como un medio para obtener nuevos conocimientos, por ello a continuación se hablará sobre cómo se lleva a cabo el desarrollo de la escritura.

2.2 El desarrollo de la escritura

La escritura es una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos escogidos por el hombre.

La escritura es posible a partir de cierto grado de desarrollo intelectual, motor y afectivo, se considera algo esencial puesto que fija el lenguaje. (J. Ajuriaguerra, 1984)

La escritura solo es posible a partir de un cierto nivel de organización de la motricidad y de una fina coordinación de los movimientos.

La escritura se considera como una actividad que se va adquiriendo, la cual no es posible más que a partir de un cierto grado de desarrollo intelectual, motor y afectivo.

La escritura experimenta en nuestra sociedad un desarrollo medible en función de factores madurativos a partir de los cuales es posible la escritura, y por otra parte de un aprendizaje escolar jerarquizado. Pero, por otro lado, la escritura mantiene un estilo personal íntimamente ligado a las características individuales.

La escritura no es únicamente un modo de fijar nuestras ideas y recuerdos, es en nuestra sociedad un tipo de transmisión, un medio de comunicación entre nosotros y el prójimo.

La escritura se ejecuta en ciertas condiciones: posición sentada, escritura en plano horizontal, desarrollo izquierda-derecha, utilización de ciertos signos y de ciertos métodos de aprendizaje.

La escritura como aprendizaje entra en el dominio de la pedagogía, pero los psicólogos y fisiólogos deben interesarse por el estudio del mecanismo de

esta función expresiva y por su modo de organización.

Es evidente que ciertas características de la escritura se modifican en función de la edad, en la que se lleva a cabo un desarrollo de la escritura.

Binet (1903), se preocupó en particular por la escritura, y se interesó en ver si la inteligencia de los niños podría ser apreciada a partir de su escritura y se dio cuenta que la escritura del niño evoluciona con la edad, se hace más rápida o más ligera, se regulariza y pierde progresivamente su torpeza inicial.

El desarrollo de la escritura refleja sin lugar a dudas el aprendizaje, los efectos del ejercicio, la progresiva mejora de las capacidades motrices, el desarrollo intelectual del individuo y quizá el desarrollo en las relaciones afectivas y sociales.

Según Ajuariaguerra (1984, p. 26) "El acto de escribir es un acto motor"

El trazo es el resultado de este acto y se lleva a cabo en condiciones como lo son: Por el material, en el que se deja un trazo sobre un papel colocado sobre una mesa, ya sea con una pluma o lápiz. Por el sistema de símbolos utilizados como acentos, signos de puntuación y del tipo de letra que se emplee en la hoja o escrito, ya sea letra script (molde) o manuscrita.

Para Ajuariaguerra (1984), existen dos tipos de factores que permiten el desarrollo de la escritura: a) El ejercicio específico, que son los ejercicios de escritura cuya finalidad es guiar y acelerar el crecimiento del grafismo (trazos), todos los trabajos escritos e incluso los grafismos espontáneos,

contribuyen a mejorar el dominio de la postura y guía del papel y lápiz, por lo tanto un niño que ha escrito mucho produce un grafismo más perfecto que un niño que por una escolaridad en donde no tiene una buena enseñanza ha escrito poco, b) El desarrollo motor del niño que implica la edad del niño la cual le permite adquirir conocimientos y la practica constante para lograr escribir.

La escritura es una actividad psicomotriz en la que intervienen varios factores como la maduración del sistema nervioso, el cual se lleva a cabo a través de constantes ejercicios motores para que se logre el desarrollo, otro es el desarrollo psico-motor general en relación a la coordinación de movimientos y el desarrollo que implica la actividad que ejercen los dedos y la mano. (Gobineau, 1958 citado por Ajuriaguerra, 1984).

Según Perron (1958, citado por Ajuriaguerra, 1984, p. 35) "El crecimiento de la escritura refleja el desarrollo psicomotor del niño, el desarrollo intelectual en donde los débiles mentales sin trastornos motores producen un grafismo de nivel muy inferior al que producen los sujetos normales de la misma edad y el desarrollo psico-afectivo y social".

El desarrollo psicomotor, da origen al desarrollo de la escritura, existiendo dos niveles de desarrollo, el General que abarca el conjunto de las regulaciones tónico-posturales, y el segundo nivel es el desarrollo de actividades manuales particularmente en el caso de la escritura. Gobineau, (1958).

El desarrollo general del niño, toma en cuenta la inteligencia, afectividad y la socialización, condicionan el desarrollo de la escritura.

Cabe mencionar que la evolución de la escritura se adquiere de acuerdo a la presión ejercida sobre el niño durante su etapa de desarrollo.

Para Perron (1984), el desarrollo motor es un factor esencial del desarrollo de la escritura durante la enseñanza primaria.

“La adquisición de la escritura durante la enseñanza primaria, pasa por tres grandes fases: pre-caligráfica, caligráfica y pos-caligráfica”. Ajuriaguerra, (1984, p. 89).

La fase pre-caligráfica es cuando el niño a pesar de su esfuerzo sus trazos rectos continúan rotos, arqueados, temblorosos, retocados, sus curvas son abolladas, mal cerradas o demasiado cerradas, las uniones entre las letras son complicadas o torpes y los márgenes son desordenados, ausentes, irregulares.

En esta etapa el niño, sin embargo, se esfuerza por hacer el trazo lo mejor posible, si no lo consigue será por falta de dominio o por incapacidad motriz. Esta fase dura aproximadamente desde los 5 años hasta los 9 años, pero su duración varía según el niño, el ambiente escolar donde se desenvuelva y según sus posibilidades motrices e intelectuales.

Cuando el niño ha conseguido dominar las principales dificultades de sostener y manejar el instrumento (lápiz, pluma, hoja), éstas se manifiestan

en el trazo que efectúa de forma más clara y es cuando el pequeño consigue una escritura "caligráfica". La escritura caligráfica infantil manifiesta cierto dominio gráfico, ésta adaptada a un determinado nivel de exigencias y da prueba de cierto nivel de evolución.

La escritura caligráfica infantil es demasiado lenta para traducir un pensamiento que se hace más rápido y se enriquece apoyándose de la lengua.

El desarrollo pos-caligráfico expresa el desarrollo general del individuo en el que se llevan a cabo trazos expresando ciertos aspectos del individuo.

La caligrafía empieza a ser más clara a partir de los 8-9 años, ciertas transformaciones personales en la escritura se manifiestan después de los 12-13 años, siendo importante apreciar "intuitivamente" el nivel de escritura de un niño.

El niño inteligente que respeta la caligrafía puede alcanzar las transformaciones personales más tarde que el niño menos inteligente poco preocupado o poco capaz de una bonita letra.

El nivel escolar juega un papel importante en el desarrollo del niño puesto que adquiere habilidades, destrezas, refleja el nivel de aptitudes del niño, las exigencias de la clase, el nivel y la frecuencia de los ejercicios gráficos.

El niño de 5 años al empezar a escribir, su postura es un poco tónica, el torso se apoya en la mesa, puede cambiar con frecuencia de postura, escribe muy despacio, mirando muy a menudo el modelo. El movimiento gráfico que traza las letras es lento y descompuesto. Ajuriaguerra (1984).

En el niño de 6-7 años se encuentra en numerosas abolladuras en la letra, siendo ésta una incapacidad motriz, pero dentro de esas dificultades motrices y la exigencia del entorno, el niño logra superar las dificultades, haciendo un esfuerzo donde es apoyado por el maestro, y quizá el niño pueda preferir llevar a cabo formas y uniones propias que minimicen la dificultad, y poco a poco la escritura se liberará de los temblores, abolladuras, de los retoques y arreglos del trazo y el imperfecto manejo del instrumento (lápiz) de escritura. Ajuriaguerra (1984).

En esta etapa de la caligrafía infantil se toman en cuenta aspectos como la p, t, m, o, n escolares y ausencia de movimiento, es decir el retocar las letras en una prueba tanto de aplicación como de dificultades motrices o manifestaciones más finas que serán superadas a través de la práctica.

El niño de 7 años se apoya siempre sobre la mesa, la muñeca está rígida, los dedos flexionados, escribe despacio palabra a palabra, de modo inseguro, le es fácil escribir en situación de dictado, si no tiene dificultades motrices y si no le gusta escribir. Ajuriaguerra (1984).

Para el niño de 11-12 años, ya no hay necesidad de estrecho control visual, de vez en cuando rompe la continuidad del movimiento, pues su muñeca está más ligera y ya no es tan rígida.

No hay que olvidar que la escritura es una disciplina escolar básica y que el nivel de su evolución se llevará a cabo a lo largo del aprendizaje escolar.

El desarrollo afectivo y social juega un papel importante en la fase poscaligráfica, en la que la evolución es algunas veces frenada o alterada sensiblemente por el retraso afectivo o por los problemas de personalidad, niños inestables, que desarrollan un rechazo escolar, o los que son tímidos, aislados y miedosos producen grafismos diferentes.

La escritura sigue el orden de sucesión de las letras de la lectura y debe someterse a reglas ortográficas, en donde los niños no tienen libertad de escribir.

Es difícil decidir en qué momento empieza el periodo de estabilidad; el comienzo de las repeticiones, lleva tiempo para que el niño aprenda adecuadamente a escribir.

Los factores intelectuales y afectivos intervienen también en la escritura. Los factores intelectuales, permiten una mejor previsión de los gestos y una preparación más rápida de la frase que hay que escribir. Los afectivos, porque el niño siempre da sentido a lo que hace; puede escribir con una actitud mas o menos positiva en función de sus modos de relación respecto a la escuela o su familia.

Una vez que se explicó, como se adquiere y desarrolla la lengua escrita a partir de la perspectiva de diferentes autores; también se debe tener noción sobre el método que aplica la escuela Pública y la escuela Montessori, en la

enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, así como, la relación que existe entre maestro-alumno en ambas escuelas.

Por lo tanto, para conocer más sobre estos temas, se explicarán con detalle en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III.

LA ENSEÑANZA DE LA LECTOESCRITURA EN LA ESCUELA PÚBLICA Y EN LA ESCUELA MONTESSORI

3.1 Método de enseñanza de la lectoescritura en la escuela Pública

En el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza por medio de la lengua escrita. El tener una definición clara y unificada de los conceptos de lectura y escritura se vuelve el primer imperativo del plan de estudios.

Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería solo una técnica de descodificación. “Leer significa interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Escribir, por ende, no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes”. SEP, (1995 c, p. 1).

En la educación pública el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura (PRONALEES) es desde el año 2000 la metodología “obligatoria” en las escuelas públicas de México, quien desarrollo este programa fue Margarita Gómez Palacio directora nacional del PRONALEES.

“Uno de los objetivos de PRONALEES fue realizar una revisión analítica de los planes y programas de estudio de la asignatura de español para primaria, en sus seis grados”. SEP, (1995 c, p. 1).

El propósito general de PRONALEES en la educación primaria es propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera

efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización.

“Dentro los planes y programa de estudios, uno de los propósitos principales es asegurar que los niños adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información) que les permitan aprender permanentemente y con independencia y actuar con eficiencia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana”. (SEP, 1994, p. 22).

Es necesario que los niños desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita, que practiquen la lectura y la escritura para satisfacer necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad.

Así como también es importante que adquieran nociones de gramática para que puedan reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar su comunicación.

La enseñanza del español se llevará a cabo bajo un enfoque centrado en la comprensión y transmisión de significados por medio de la lectura, la escritura y la expresión oral.

A su ingreso a la primaria, los niños han desarrollado ciertos conocimientos sobre la lengua que les permiten expresarse y comprender lo que otros dicen, dentro de ciertos límites correspondientes a su medio de interacción social y a las características propias de su aprendizaje, estas características serán la base para propiciar el desarrollo lingüístico y comunicativo de los alumnos durante toda la primaria. (SEP, 1994).

Se ha considerado que durante el primer grado los niños deben apropiarse de las características básicas del sistema de escritura: valor sonoro convencional de las letras, direccionalidad y segmentación. Sin embargo, se perdió de vista que antes de ingresar a la primaria los niños han tenido diferentes oportunidades de interactuar con la lengua escrita en su medio familiar o en el nivel preescolar, e inclusive en su medio social, esto influye en el tiempo y el ritmo en que logran apropiarse del sistema de escritura, en tanto sus conocimientos al respecto son muy variados. Aunque la mayoría consigue escribir durante el primer grado, algunos no lo logran.

La enseñanza de la lectura y de la escritura no se reduce a relacionar sonidos del lenguaje y signos gráficos, y que la enseñanza de la expresión oral no se limita a la corrección en la pronunciación sino que insiste desde el principio en la necesidad de comprender el significado y los usos sociales de los textos.

De ahí que el aprendizaje de las características de la expresión oral, del sistema de escritura y del lenguaje escrito deba realizarse mediante el trabajo con textos reales, completos, con significados comprensibles para los alumnos, y no sobre letras o sílabas aisladas y palabras fuera de contexto.

Para la enseñanza de la lengua en la educación primaria es esencial que los niños lean y escriban textos propios de la vida diaria: cartas, cuentos, noticias, artículos, anuncios, instructivos, volantes, contratos y otros.

De igual forma, es necesario que participen en situaciones diversas de comunicación hablada: conversaciones y exposiciones. Los niños mejorarán

su desempeño en situaciones comunicativas cotidianas: presentarse, dar y solicitar información, narrar hechos reales o imaginarios, hacer descripciones precisas, expresar sus emociones e ideas.

La adquisición y el ejercicio de las capacidades de comunicación oral y escrita se promueven mediante diversas formas de interacción. Para ello se propone que los niños lean, escriban, hablen y escuchen, trabajando en parejas, equipos y con el grupo entero; esto favorece el intercambio de ideas y la confrontación de puntos de vista. (SEP, 1995).

Los niños deben lograr de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, desarrollar su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

Adquiriendo así el hábito de la lectura para que se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, para que a través del tiempo disfruten de la lectura.

Así como también que al conocer las reglas y normas del uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación. Siendo capaces de buscar información, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no

sólo como convenciones del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.

Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura. Los maestros utilizan técnicas muy diversas para enseñar a leer y escribir, que corresponden a diferentes orientaciones teóricas y a prácticas arraigadas en la tradición de la escuela mexicana. Con mucha frecuencia, los maestros usan combinaciones eclécticas de distintos métodos, que han adaptado a sus necesidades y preferencias. (SEP, 1994).

La experiencia de las décadas pasadas muestra que es conveniente respetar la diversidad de las prácticas reales de enseñanza, sin desconocer que existen nuevas propuestas teóricas y de métodos con una sólida base de investigación y consistencia en su desarrollo pedagógico.

La orientación establecida en los programas de los primeros dos grados consiste en que, cualquiera que sea el método que el maestro emplee para la enseñanza inicial de la lecto-escritura, ésta no se reduzca al establecimiento de relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos. Éste es un elemento insustituible para lograr la alfabetización en el aula, en donde deben existir múltiples estímulos para la adquisición de la capacidad real para leer y escribir.

El trabajo en cada asignatura y en todas las situaciones escolares, formales e informales, ofrece la oportunidad natural y frecuente de enriquecer la expresión oral y de mejorar las prácticas de la lectura y la

escritura. Esta relación entre el aprendizaje del lenguaje y el resto de las actividades escolares reduce el riesgo de crear situaciones artificiosas para la enseñanza de la lengua y constituye un valioso apoyo para el trabajo en las diversas materias del plan de estudios.

Deben utilizar con mayor frecuencia las actividades de grupo. La adquisición y el ejercicio de la capacidad de expresión oral y de la lectura y la escritura se dificultan cuando la actividad es solamente individual.

El intercambio de ideas entre los alumnos, la confrontación de puntos de vista sobre la manera de hacer las cosas y la elaboración, revisión y corrección de textos en grupo son formas naturales de practicar un enfoque comunicativo.

En la presentación de los programas se enuncian en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes y enseguida se sugiere una amplia variedad de opciones didácticas, denominadas "situaciones comunicativas", que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender el conocimiento o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente.

Con la inclusión de estas "situaciones" en los programas, se quiere poner de relieve que el aprendizaje de la lengua escrita y el perfeccionamiento de la lengua hablada se producen en contextos comunicativos reales, en este caso, organizados por el profesor dentro del aula. (SEP, 1994).

Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede propiciar para que los niños aprendan a leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando, en actividades que representen un interés verdadero para ellos, de acuerdo a su edad y que sean viables en relación con su lugar de residencia, sus posibilidades de acceso a materiales escritos diversos, a las bibliotecas, a los medios de difusión masiva, etcétera.

De este modo, una actividad de lectura puede dar origen al intercambio de opiniones en forma oral, a la escritura de textos, a reflexiones sobre el género y el número de los sustantivos utilizados, y a la revisión y autocorrección de la ortografía.

La biblioteca del aula, bajo la modalidad de "Rincón de Lectura" o de cualquier otra, es una de las herramientas fundamentales para lograr que el salón de clases brinde a los niños un ambiente alfabetizador.

La lectura en voz alta realizada por el niño es un medio valioso para que adquiera seguridad, mejore su dicción y fluidez, su comprensión del texto y constate los avances que logra. (SEP, 1994).

Los niños deben disponer de tiempo y sentirse motivados para producir libremente textos sobre temas diversos, en los cuales puedan incluir sus experiencias, expectativas e inquietudes. El objetivo central de esta tarea debe ser que los niños puedan practicar la expresión personal.

Al escribir para otros y con propósitos definidos, se destaca la necesidad de revisar y corregir la redacción, para asegurarse de que realmente comunica lo que se quiere. Por otro lado, estas actividades permiten conservar los textos de los niños, verificar los avances logrados e incluirlos como materiales en la biblioteca escolar. Escenificación de cuentos, leyendas y obras de teatro.

Estas actividades contribuyen a que el niño adquiera seguridad y visualice las formas de uso y la intencionalidad de diversos textos.

A lo largo de toda la primaria, deben estar presentes diversas actividades, como son las adivinanzas y los juegos con palabras, los crucigramas, los juegos que implican el uso del diccionario.

En los primeros grados, las actividades se apoyan en el lenguaje espontáneo y en los intereses y vivencias de los niños. Mediante prácticas sencillas de diálogo, narración y descripción, se trata de reforzar su seguridad y fluidez, así como de mejorar su dicción.

A partir del tercer grado se van introduciendo actividades más elaboradas: la exposición, la argumentación y el debate. Estas actividades implican aprender a organizar y relacionar ideas, a fundamentar opiniones y a seleccionar y ampliar el vocabulario. A través de estas prácticas los alumnos se habituarán a las formas de expresión adecuadas en diferentes contextos y aprenderán a participar en formas de intercambio sujetas a reglas, como el debate o la asamblea.

En la escritura, es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación, conviene señalar que ciertas prácticas tradicionales, como la elaboración de planas o el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas estarán relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema. Otras tienen fines no escolares, como la comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones y los ensayos de creación literaria.

Se pretende que a través de estas actividades los niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto, como el vocabulario más adecuado y eficaz.

Una función central de la producción de textos es que éstos sirvan como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales, mediante actividades de revisión y autocorrección, realizadas individualmente o en grupo. El análisis de textos propios permitirá que los niños adviertan que las normas y convenciones gramaticales tienen una función esencial para dar claridad y eficacia a la comunicación. (SEP, 1994).

En lo que se refiere al aprendizaje y la práctica de la lectura, los programas proponen que desde el principio se insista en la idea elemental de que los textos comunican significados, y de que textos de muy diversa naturaleza forman parte del entorno y de la vida cotidiana.

Los programas sugieren que los alumnos trabajen con textos que tienen funciones y propósitos distintos: los literarios, los que transmiten información temática, instrucciones para realizar acciones prácticas, o los que comunican asuntos personales y familiares.

Estas actividades permitirán que los estudiantes desarrollen estrategias adecuadas para la lectura de diferentes tipos de texto y para el procesamiento y uso de su contenido. (SEP, 1994).

Con esta orientación se pretende que los alumnos desarrollen gradualmente la destreza del trabajo intelectual con los libros y otros materiales impresos, para que sean capaces de establecer la organización de la argumentación, de identificar ideas principales y complementarias, de utilizar los diccionarios, enciclopedias y otras fuentes de información sistematizada. Estas destrezas permitirán al alumno adquirir sus propias técnicas de estudio y ejercer su capacidad para el aprendizaje autónomo.

Para la práctica regular de la lectura deberá hacerse un uso intenso de los materiales disponibles. Muchas escuelas han sido dotadas con biblioteca de aula, dentro del programa "Rincón de Lectura", y a partir del tercer grado, los alumnos reciben un libro con una selección de textos literarios, adicional al libro de texto gratuito.

Los maestros y los alumnos podrán complementar y enriquecer estos recursos, para que en todas las aulas exista un acervo para la lectura, tanto la que se relaciona con las actividades escolares como aquella que se realiza individualmente y por gusto. Adicionalmente, el programa incorpora el trabajo con diarios y revistas, instructivos, formularios y otros materiales que pueden obtenerse en la localidad.

Un propósito que se persigue a lo largo de los seis grados es que los niños, al mismo tiempo que conocen y hacen propias las normas y convenciones comunes del español, adviertan que su idioma es parte de la cultura de pueblos y regiones, que tiene matices y variaciones entre distintos ámbitos geográficos y que se transforma y renueva a través del tiempo.

En el primer grado se pretende adquirir, en lo referente a la lengua hablada conocimientos, habilidades y actitudes para expresarse, siendo importante el desarrollo de la pronunciación y la fluidez en la expresión, desarrollo de la capacidad para expresar ideas y comentarios propios. (SEP, 1996 b).

Que haya pláticas por parte de los niños sobre temas libres, lecturas y preferencias respecto a programas de radio y televisión. Se presenten ante grupos donde se encuentren, así como también den a conocer de vivencias y sucesos cercanos.

Sean capaces de describir imágenes en libros, expresen e interpreten mensajes mediante la mímica, y al escribir sean capaces de representar las vocales en letra script y cursiva. Representen las letras p, l, s, m, d y t en

letra script y cursiva. Representen las letras r, rr, c, q, b, v, n, ñ, f y j en letra script y cursiva. Representen las letras ch, h, ll, y, g, z, x, w y k en letra script y cursiva.

Tengan noción de la separación entre palabras y el espacio entre letras en la letra script, e identifiquen el uso de mayúscula inicial en el nombre propio y al inicio de párrafos.

Que su lectura en voz alta se lleve a cabo a través de textos elaborados por los alumnos y de materiales impresos y que reconozcan a la escritura como una forma de comunicación.

En cuestión de lectura sean capaces de interpretar ilustraciones, sean capaces de comparar palabras por su número de letras y por la letra con la que empiezan, y así cuando empiecen a escribir sepan redactar su nombre, palabras y oraciones que el maestro proporcionará a los niños; participen del alumno en la lectura que el maestro realice, anticipando palabras y contenido con base en lo que el niño escuche. (SEP, 1995 c).

Al saber cómo se llevan a cabo los métodos de enseñanza aprendizaje en la escuela Tradicional; también es importante saber cómo es la *relación maestro-alumno* dentro de la escuela al impartir las clases.

3.2 Relación maestro-alumno en un sistema Tradicional

En una escuela Tradicional, el maestro es la base y condición del éxito de la educación. A él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la

materia que ha de ser aprendida, trazar el camino y llevar por él a sus alumnos.

El maestro es el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer. La disciplina y el castigo se consideran fundamentales, la disciplina y los ejercicios escolares son suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos. (Morales, 1997).

El castigo ya sea en forma de reproches o de castigo físico en ocasiones provoca que el desempeño escolar del niño no vaya avanzando o quizá estimula constantemente el progreso del alumno, por lo que depende mucho de la personalidad de cada niño. Las clases son organizadas, ordenadas y programadas.

El manual (documento que contiene la descripción de actividades que deben seguirse dentro del curso escolar), debe tener un orden y una programación para llevar a cabo las actividades de la mejor forma, y todo lo que el niño tiene que aprender se encuentra en él. El repaso entendido como la repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental en este método.

Por lo tanto, se puede concluir que dentro de un método tradicional es más factible encontrar verbalismo es decir que el maestro es el que domina y maneja la clase y la pasividad por parte de los alumnos que escuchan y llevan a cabo las órdenes que se le indican.

El maestro simplifica, prepara, organiza, y ordena. Es el guía, el mediador entre los modelos y el niño. Mediante los ejercicios escolares los alumnos adquirirán unas disposiciones físicas e intelectuales para entrar en contacto con los modelos. La disciplina escolar y el castigo siguen siendo fundamentales. (Morales, 1997).

El acatar las normas y reglas es la forma de acceso a los valores, a la moral y al dominio de sí mismo, lo que le permite librarse de su espontaneidad y sus deseos. Cuando esto no es así, el castigo hará que quien transgredió alguna norma o regla vuelva a someterse a éstas renunciando a los caprichos y tendencias personales. Para cumplir con esto, los maestros deben mantener una actitud distante con respecto a los alumnos.

La filosofía de la escuela tradicional, considera que la mejor forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y de esfuerzo.

Se le da gran importancia a la transmisión de la cultura y de los conocimientos, en tanto que se les considera de gran utilidad para ayudar al niño en el progreso de su personalidad. Esta filosofía perdura en la educación en la actualidad. (Morales, 1997).

La escuela Tradicional se considera un sistema rígido, poco dinámico y nada propicio para la innovación. Por ello, cuando nuevas corrientes de pensamiento buscaron renovar la práctica educativa, representaron un importante cambio para el sistema; aunque su desarrollo no siempre haya

sido fácil y homogéneo, sin duda abrieron definitivamente el camino de la renovación pedagógica; de ahí la importancia de la llamada escuela nueva.

Por lo tanto, se puede concluir que en la escuela tradicional el rol del profesor es: Comunicador del saber, seleccionar y adecuar los tópicos generales que servirán de hilo conductor a su quehacer, diseñar y presentar situaciones de aprendizajes, enseñar, mostrar un objeto o contenido al alumno para que se apropie de él y es considerado y respetado como autoridad.

El rol del alumno en una escuela tradicional es: Receptivo, ya que recibe y asimila información y resuelve ejercicios por reiteración mecánica siguiendo un modelo o procedimiento realizado por el profesor.

3.3 Método de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en la Escuela Montessori

El método Montessori trata de introducir una serie de actividades libres para desarrollar la imaginación, el espíritu de iniciativa, y la creatividad del niño. No se trata sólo de que el niño asimile lo conocido sino que se inicie en el proceso de conocer a través de la búsqueda, respetando su individualidad.

Esto hace necesario tener un conocimiento más a fondo de la inteligencia, el lenguaje, la lógica, la atención, la comprensión, la memoria, la invención, la visión, la audición, y la destreza manual de cada niño, para tratar a cada uno según sus aptitudes. Se propone la individualización de la enseñanza (Maria Montessori, 1979/2005).

La escuela será una escuela activa en el sentido de incluir todas las formas de la actividad humana: la intelectual, pero también la manual y la social. Utilizar con fines educativos la energía del niño.

Se considera que la escritura es un sistema de signos gráficos cada uno de los cuales representa un sonido concreto.

Antes de iniciar su aprendizaje, el niño ha de haber adquirido una serie de habilidades manuales básicas en años anteriores.

“Los métodos de aprendizaje activo de la lecto-escritura rechazan las prácticas mecánicas puramente memorísticas, y en su lugar procuran despertar y estimular el interés de los alumnos”. (Sandoval, 1999, p. 98).

Los niños que siguen el método de la Dra. Montessori empiezan el aprendizaje de la lectoescritura por la identificación por separado de cada uno de los sonidos del lenguaje.

A menudo, al iniciar esta fase, el maestro debe enseñarles a articular correctamente las sílabas y a corregir los propios errores o defectos de pronunciación.

El sistema Montessori separa las dificultades que surgen en el aprendizaje de la lecto-escritura a fin de que los niños puedan ir avanzando de lo simple a lo complejo; además el proceso de cada alumno se sigue de forma individualizada y va aislando sucesivamente las dificultades específicas que en cada etapa se le puedan plantear.

Los Materiales para el aprendizaje activo de la lecto-escritura son: Letras de lija, alfabeto móvil y papel pautado Montessori.

A los niños que desde pequeños forman parte del sistema Montessori, se les empiezan a dar actividades de motricidad fina, donde a través de ejercicios manuales, se les ayuda a tener facilidad para manejar sus dedos y manos y así a través de ejercicios sensoriales el niño empieza a prepararse para aprender a escribir.

Posteriormente se les empieza a enseñar letras del alfabeto, dándoles a conocer diferentes letras elaboradas en papel esmeril (letras de lija), para que las toquen con las yemas de los dedos en el sentido de la escritura, y al mismo tiempo se les indica el sonido de la letra o vocal, sin especificar si son vocales o consonantes, a menos que el niño lo pregunte, puesto que la diferencia entre las consonantes y las vocales es el color con el cual se presentan ante el niño. (Montessori, 1939/2005).

El material de desarrollo, está destinado a la realización de ejercicios sistemáticos que tienden directamente a la educación de los sentidos y de la inteligencia, está compuesto por diferentes elementos.

Según Montessori (1989 citado por Maria de la Luz Acuña, 1999) "Estos materiales deben poseer diversas condiciones mediante el color, el brillo, las formas, el material debe atraer la atención del niño al máximo, así mismo debe tener ciertas características que provoquen la actividad del sujeto como la textura del material" (p 10).

Además, el material debe ser limitado, que no permita desviaciones que le hagan perder su objetivo, es decir que sea utilizado con la finalidad de enseñar por un lado el sonido, textura, y que no se desvíe a manera que en vez de ser un material que le pueda enseñar, lo distraiga.

Finalmente el material debe hacer posible el autocontrol del sujeto, de manera de ejecutar sus ejercicios en forma ordenada.

Según Acuña Fernández (1999), en este método el papel de la maestra es muy importante, ya que ha de poner al niño en relación con el material, facilitándole la elección de los objetos y su manejo de acuerdo con su edad madurativa, le ayuda a coordinar sus movimientos para hacerlos simples y consecutivos.

El proceso didáctico se desenvuelve en dos fases:

- La primera es de iniciación que es el familiarizarse y manejar el material.
- La segunda es la denominación que se desarrolla en tres pasos:
 - a). Asociación del nombre del objeto con su percepción sensorial.
 - b). Reconocimiento del objeto correspondiente al nombre.
 - c). Recuerdo del nombre del objeto.

Estos ejercicios que constituyen el centro de la educación son tomados de la vida práctica, como el cuidado de la persona (aprender a lavarse,

vestirse solos, comer etc.), y la lección del silencio que sirve para desarrollar la capacidad de concentración.

Es importante que el trabajo sea individual, en donde en cada enseñanza, en este caso de la lectoescritura, el niño tiende a repetir el ejercicio varias veces para ir adquiriendo el aprendizaje, tiene la libertad de elegir el material con el que desea trabajar, y con apoyo de la Guía se dará cuenta el niño si comete errores, siendo importante llevar el ejercicio en silencio y teniendo un orden, pues cada material tiene un lugar específico donde se debe de poner.

En la enseñanza de la lectoescritura es importante la educación de los sentidos, principalmente la vista, que es esencial para ubicar dónde se encuentra cada material; el oído, al iniciar la repetición del sonido de cada vocal o consonante; y el tacto, en donde a través de las letras de lija se lleva a cabo un aprendizaje visual porque se observa la letra y porque se sigue con él o los dedos a través de la lija que forman la palabra, de tal forma que por medio de la práctica va aprendiendo la forma de cada letra.

Cabe mencionar que la escritura es muy independiente de la lectura, pues primero aprenden a escribir y en seguida aprenden a leer.

El niño inicia el aprendizaje, con las letras de lija, que están en forma manuscrita, y la repetición del ejercicio provocará que haya retención de los patrones motores al seguir con los dedos la forma de la letra.

En seguida se conoce el sonido el cual se lleva a cabo de la misma forma, es decir tocando la letra y repitiendo el sonido, para que después empiecen a escribir letras sueltas en papel doble raya o el papel Montessori, que son hojas pequeñas diseñadas para realizar ejercicios, cabe mencionar que el ejercicio no implica que se lleven a cabo planas de cada letra, sino es una práctica, solo será necesario que se lleven a cabo planas si al niño le cuesta trabajo escribir las letras.

Al ir avanzando el niño en su aprendizaje, pasa a la práctica del "alfabeto móvil", el cual se trabaja en un tapete grande de (80 x .50 cm.), el alfabeto consta de vocales en color rojo y consonantes en color azul, elaboradas en plástico duro de manera individual, representando el trazo en minúsculas, en donde el niño elige las letras que desea y lo que quiere escribir, siendo importante aquí la supervisión de la guía para orientar si el niño está llevando a cabo adecuadamente el ejercicio, y si no es así, habrá que orientarlo.

Si esta práctica fue realizada adecuadamente por parte del niño donde fue capaz de escribir en el tapete y leer las palabras que escribió, se le pide que copie en papel doble raya lo que escribió con el alfabeto móvil.

Cabe mencionar que la enseñanza de la lectoescritura en el Sistema Montessori se lleva a cabo en letra manuscrita, pero una vez aprendida la lectoescritura en este tipo de letra, se le enseñan las letras de molde para que también sepa escribir de esta forma.

Al saber cómo se llevan a cabo los métodos de enseñanza aprendizaje en la escuela activa (Montessori); también es importante saber cómo es la

relación maestro-alumno dentro de la escuela al impartir las clases.

3.4 Relación maestro-alumno en el sistema Montessori

“En relación a la escuela nueva Erasmo de Róterdam (1512) (citado por Morales, 2000), afirmaba con respecto a la educación, que el conocimiento de las cosas es más importante al de las palabras, empero, es anterior en el tiempo, Michel Eyquem señor de Montaigne (1580), llegó a afirmar que hay que educar el juicio del alumno más que llenar su cabeza de palabras”.

Es importante tener en cuenta que no hay un aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, ese interés debe ser considerado el punto de partida para la educación.

La relación maestro- alumno sufre una transformación en la escuela nueva, de una relación de poder-sumisión que se da en la escuela tradicional se sustituye por una relación de afecto y camaradería. El maestro será un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño.

La autodisciplina es un elemento que se incorpora en esta nueva relación, el maestro cede el poder a sus alumnos para colocarlos en posición funcional de autogobierno que los lleve a comprender la necesidad de elaborar y observar reglas, pero que no son impuestas desde el exterior por un tirano que las hace respetar utilizando chantajes o castigos corporales, sino que son reglas que han salido del grupo como expresión de la voluntad popular.

La función del educador será descubrir las necesidades o el interés de sus alumnos y los objetos que son capaces de satisfacerlos.

Se puede concluir que en este sistema educativo llamado educación activa, el rol del profesor es: guiar y orientar el aprendizaje proporcionando las condiciones necesarias para que se logre el mismo, seleccionar, implementar y presentar actividades; ayudar a ejecutar las actividades y constatar nivel de aprendizaje, diseñar la enseñanza sobre la base de situaciones desconcertantes, sin una solución obvia, que estimule la acción del alumno y evaluar permanentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rol del alumno en una escuela activa es: Activo: considerando al alumno como principal protagonista, ejecutor de actividades propuestas y define los problemas y propone caminos de solución por medio de una búsqueda intencional, metódica y autónoma.

La relación maestro-alumno en la escuela activa hace posible un tipo de niño capaz de amar, de comprender y de respetar a los demás, en justa correspondencia con el amor, la comprensión y el respeto que recibe.

Por lo tanto, se debe tener en cuenta que durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación del maestro con el alumno es lo que determina entre ellos, dos tipos de identificaciones:

A) Emocionales: Vínculos transitorios o fugaces, que a veces logran la identificación como resultado de un estado afectivo por parte de un alumno hacia el profesor o viceversa, pero otras veces no logran la identificación.

B) Sentimentales: Son aquellos vínculos duraderos o estables y a través de ellos se generan sentimientos de: odio, amor, culpa, indiferencia, envidia, celos.

Es a través de esto que cada alumno recuerda a determinados profesores toda la vida, ya que pudo haber tenido un determinado vínculo que marcó tanto en forma positiva como negativa la etapa escolar a la que fue sujeto Maldonado, (2004).

El acto de enseñar se puede considerar como un fenómeno complejo caracterizado por una interacción triangular: profesor-alumno-objeto de conocimiento. Aquí se produce la influencia de unos sobre otros. Cada uno posee una función diferente en el momento de la instrucción, es decir en cada parte interviniente asume y adjudica un rol a otro.

Cabe aclarar que se pueden asumir varios al mismo tiempo, pero en específico se encuentra:

- ALUMNO: Estudiar
- PROFESOR-MAESTRO: Enseñar.

Si una de las partes, no asume el rol característico, se produce una interferencia, es decir que no se puede llevar a cabo la meta propuesta. Por ejemplo, si el alumno no asume su rol de estudiar y el profesor si el de enseñar, es evidente que no se logra la propuesta de "aprender". Pero de ser lo contrario y cada uno asume su función se lleva a cabo el fin.

Cuando se habla de las tres partes que intervienen en el acto de enseñar, es necesario hablar del tema de la teoría de las tres "d": depositante, depositario y depositado. El depositante es aquél que introduce en otra persona diferentes situaciones, tales como conocimientos, saberes, pensamientos (profesor dando una clase).

Quien es denominado depositario es el que se haya en posición de recibir lo transmitido por el depositante (alumno), al referirnos al depositado, es todo lo que el depositante vuelca en el depositario, es decir, en diversas situaciones. Maldonado, (2004).

La personalidad, si bien entendida como el modo de ser de cada persona, es decir, que solo se percibe a través de la conducta en relación al medio en el que actúa el profesor, contribuye o no, a que el alumno perciba ciertos saberes y los adopte como tales.

Cuando se transmiten ciertos conocimientos, el maestro expresa mas de lo que quiere decir, o sea que complica la situación, ya que se pone en juego la subjetividad del que enseña, dando lugar a la subjetividad del alumno. Por ello es importante hacer una cierta aclaración que explique que no todo alumno "aprende" y no todo maestro "enseña".

Cuando se habla de personalidad, no se puede dejar de lado un concepto importante como lo es la identificación. Es decir el proceso afectivo que determina la unión entre profesor-alumno por una corriente de simpatía.

En la relación alumno-profesor se da una identificación personal, o sea entre dos personas en el que uno se ajusta a las características e intenciones del otro para que se de un mayor vínculo afectivo. Con determinados profesores y alumnos se llega a lograr la identificación, ya sea emocional, como sentimental, todo ello respectivo a la identificación, junto a la personalidad de ambos determina el logro del fin propuesto, que es el "aprender", el cual puede o no lograrse.

Asimismo se debe tener en cuenta que el aprender algo también depende de la motivación, es decir el deseo o necesidad insatisfecha, que tiene cada uno, que puede ser o no consciente. La misma que provoca una tensión que luego al obtener lo requerido desaparece. Entonces con base en esto el alumno va a estar "motivado o no" durante las clases.

Las manifestaciones de transferencia en psicoanálisis permitieron reconocer su papel importante en la relación maestro-alumno. La metáfora utilizada por Freud "corriente subterránea nunca extinguida" referida a la identificación hacia el maestro permite ir ingresando al concepto de identificación, concepto que da cuenta de un proceso psíquico de relevancia fundamental en lo que hace a la construcción del aparato psíquico.

Dentro de la enseñanza aprendizaje y la relación maestro-alumno se encuentran aspectos como la imitación, identificación y empatía, y a su vez actitud de "uno" hacia la vida anímica de "otro".

"La empatía nace solo con la identificación. La identificación nace de la más temprana unión afectiva con otro. La transferencia de sentimientos,

como vínculo afectivo, como lazo libidinal, el cual estaría en relación con la identificación". Maldonado, (2004, p. 102).

Con base en la teoría que se explicó anteriormente, en cuanto a lo que abarca el método de enseñanza-aprendizaje de ambos sistemas educativos, y la relación maestro-alumno, a continuación se llevará a cabo un estudio en el que se evaluará el aprendizaje de los alumnos de primero y segundo del sistema Tradicional y Montessori; lo cual se explicará cómo se llevó a cabo en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV.
METODOLOGÍA

4.1 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las diferencias en el aprendizaje de la lectoescritura entre el sistema Tradicional y el sistema educativo Montessori?

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo general

Identificar las diferencias en el aprendizaje de lectoescritura en el sistema Montessori en comparación de un sistema Tradicional Boston.

4.2.2 Objetivos particulares

Investigar los principios sobre los que se sustenta el sistema Montessori, averiguando cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en el sistema Montessori, para posteriormente establecer las diferencias entre el sistema educativo Tradicional y el sistema Montessori, y a través de un test de aprendizaje de la lectoescritura observar los conocimientos que han adquirido los alumnos del sistema Tradicional y el sistema Montessori, para así determinar a través de las escuelas que llevaron a cabo el test, cuál es el sistema más eficiente para el aprendizaje de la lectoescritura.

4.3 Hipótesis

Hi. Existen diferencias significativas en la adquisición de aprendizaje de la lectoescritura entre el sistema Montessori y el sistema Tradicional.

Ho. No existen diferencias significativas en la adquisición de aprendizaje de la lectoescritura entre el sistema Montessori y el sistema Tradicional.

4.4 Variables

Variable independiente: Sistema educativo Tradicional
Y Montessori.

Variable dependiente: Conocimiento adquirido de la lectoescritura

4.4.1 Definición conceptual de variables

V.I. El sistema educativo tradicional: El alumno es un receptor de lo que le enseñan, el aprendizaje es dirigido y el alumno sigue las instrucciones del maestro. El énfasis está en el desarrollo intelectual y en la adquisición de las tres habilidades básicas: lectura, matemáticas y escritura. (García, 2005).
El sistema Educativo Montessori: El alumno construye su propio conocimiento y el maestro es un guía y los estudiantes aprenden a aprender, donde se respeta la integridad del niño, provee oportunidad de ajustarse social y emocionalmente, para desarrollar plenamente en lo posible su capacidad intelectual (García, 2005)

V.D. El conocimiento adquirido de la lectoescritura es el reconocimiento de las palabras y la comprensión del texto, tomando en cuenta la forma de aprender y acrecentar su prosodia y ortografía, partes vitales de cualquier gramática. (Sánchez, 2004)

4.4.2 Definición operacional de las variables

V.I. Sistema educativo Tradicional y Montessori: Número de niños que asistan al sistema educativo tradicional de 1°. y 2°. Grado de primaria.

V.D. El conocimiento adquirido de la lectoescritura: La puntuación obtenida en la prueba de Joseph Toro y Montserrat Cervera T.A.L.E (Test de análisis de lectoescritura).

4.5 Muestreo

El tipo de muestreo que se utilizó fue no probabilístico de tipo intencional por cuota, ya que no todos los niños tienen la misma probabilidad de estar en la muestra, porque se seleccionó según el criterio del investigador.

Los alumnos que cubrieron la muestra fueron los que se encontraron el día que se aplicó el estudio, y que tuvieran la edad de 6 y 7 años, y que cursaran 1°. y 2°. de primaria.

4.6 Muestra

La muestra quedó conformada por 22 sujetos, sexo indistinto, 11 niños del sistema Tradicional y 11 del sistema Montessori.

4.7 Tipo de estudio

- Campo: Se evaluó en un medio natural. (Escuelas)
- Comparativa: Se realizó una comparación en la adquisición de aprendizaje de la lengua escrita en dos sistemas educativos.
- Descriptivo: Se llevó a cabo un Test a los alumnos de 1°. y 2°. de primaria para evaluar el aprendizaje de lectoescritura.

4.8 Tipo de diseño

No – experimental. Se realizó con dos grupos de niños, uno del sistema Tradicional y otro del sistema Montessori.

4.9 Instrumento

El Test de análisis de lectoescritura (T.A.L.E.), elaborado por Joseph Toro y Montserrat Cervera (2002), es una prueba destinada a determinar los niveles generales y las características específicas de la lectura y escritura de los niños en un momento dado del proceso de adquisición de tales conductas. Ver Anexo... (1)

Dicha prueba mide dos variables como es la lectura, conformado por sub-test de lectura de letras (mayúsculas y minúsculas), lectura de sílabas, lectura de palabras y pseudo palabras, lectura de un texto, en el que los textos presentan diferentes dificultades. Así, a través de estos sub-test se analizan los errores, la velocidad y comprensión lectora.

La otra variable que mide es la escritura, conformada por los sub-test copia de sílabas; el niño copia sílabas (en imprenta, mayúsculas, minúsculas), palabras, frases. Se le hace dictado de frases y redacción o escritura espontánea.

TALE, permite analizar la ortografía natural, la arbitraria, la velocidad en la escritura, la sintaxis y el contenido expresivo. Así como también facilita el análisis cualitativo de los errores que comete el alumno tanto en la lectura como en la escritura.

La prueba TALE, valora la edad de cada niño y el año que están cursando para aplicar el test adecuado conforme a su edad, enfocando así este estudio al primer y segundo nivel que correspondía aproximadamente a la edad de los niños.

Encontrando que los niños de 6 años y 6 meses hasta los 7 años, se les aplica la prueba de 1er. nivel; y a los niños de 7 años y 6 meses hasta los 8 años se les aplica la prueba para el 2º. Nivel.

El test de lectura y escritura TALE, consta de unas cartulinas impresas, un cuadernillo para el registro de la lectura, otro para el registro de la

escritura y un tercero para registrar los resultados obtenidos en ambos cuadernillos. La duración de la prueba es 30 a 45 minutos dependiendo de cada niño. Por lo que se calculó que el tiempo de cada sub-test es de 15 minutos aproximadamente para la prueba de comprensión, 15 para la copia, 15 para el dictado y 15 minutos para la prueba de lectura en voz alta. Su aplicación debe ser individual para observar las dificultades que puede tener el niño al momento de realizar la prueba y el comportamiento del niño en cada ejercicio.

4.10 Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio, se requirió de un permiso elaborado por el Director de la carrera de Psicología de la Universidad del Tepeyac, en el que se pidió la autorización para aplicar el test de análisis de lectoescritura en la escuela Montessori Ticoman y en el colegio Boston, a los niños que se encontraban cursando los primeros dos años de primaria, para evaluar su conocimiento en relación a la lectoescritura. Una vez que el Director de la carrera autorizó la aplicación, se acudió con los Directores de ambas escuelas y se les entregó el permiso para aplicar el instrumento a los alumnos de los grados que se solicitaban.

Posteriormente la aplicación se llevó a cabo a las ocho de la mañana, en un aula de clases que proporcionaron, para tener un mejor control sobre el material y se aplicó por turnos de cada 30 minutos a cada niño.

Para iniciar la aplicación fue necesario hacer un pequeño rapport, con los niños para entablar confianza y para que resolvieran la prueba lo más tranquilo posible.

Dentro del cierre, se le dio las gracias a cada niño que colaboró y como agradecimiento se les obsequió un dulce por su cooperación.

Cabe mencionar que hubo niños que llegaron a preguntar para qué se les pedía realizar esta prueba, y se les dijo que era para un trabajo que habían solicitado en la escuela.

4.11 Procesamiento de datos

Para procesar y analizar los datos se utilizó el programa SPSS versión 12, el cual permitió obtener las medidas de tendencia central como son la media, moda, dispersión y desviación estándar.

Para la comparación en relación al aprendizaje de la lectoescritura del sistema Tradicional y sistema Montessori, se empleó la fórmula U de Mann-Whitney.

Al finalizar la aplicación de la prueba, se procedió a la recopilación de datos y a la presentación estadística de los mismos; posteriormente se elaboró una discusión donde se interpretan los datos obtenidos en detalle, especialmente con lo que respecta a la hipótesis original, para posteriormente justificar la conclusión. Todo esto se explicará en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V.

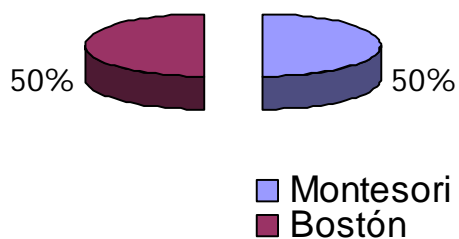
RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se presentarán en tres apartados para facilitar su comprensión. En el primero se describen las características principales de las muestras y del número de errores cometidos por los niños de la escuela Montessori y de la escuela Boston (Método tradicional). En el segundo apartado se analizan los datos proporcionados por el procedimiento estadístico U Mann-Whitney, para conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en la ejecución del test de Análisis de la Lecto-escritura (T.A.L.E.). Y en el tercer apartado, se realiza un análisis de los principales errores cometidos por los niños de ambas escuelas (Montessori y Boston) de acuerdo con los criterios del T.A.L.E.

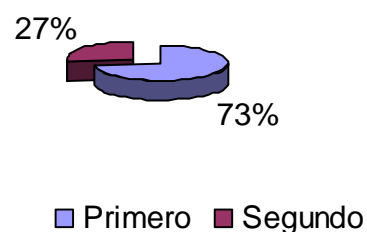
1) Descripción de la Muestra y el número de errores cometidos por los niños, en las diferentes categorías del T.A.L.E.

La muestra de sujetos estuvo conformada por 11 niños del sistema Montessori y 11 de sistema tradicional (Boston) (Gráfica 5.1), de los cuales 8 niños de la escuela Montessori fueron de primero de primaria y 3 niños de segundo de primaria (Gráfica 5.2), mientras que, de la escuela Boston fueron 6 niños de primero y 5 de segundo (Gráfica 5.3). De los once niños de cada una de las escuelas 7 fueron niños y 4 niñas (ver gráficas 5.4 y 5.5)

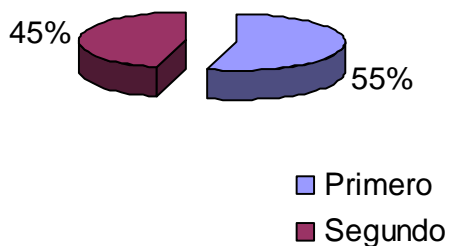
Gráfica 5.1 Número de niños por Tipo de Escuela



Gráfica 5.2. Porcentaje de niños de la Escuela Montessori según su Grado Escolar



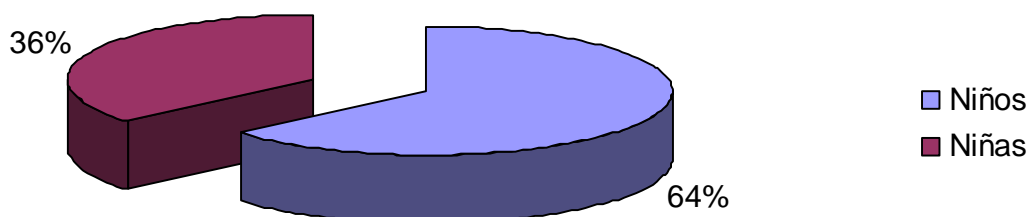
Gráfica 5.3 Porcentaje de niños de la Escuela Boston (Método Tradicional) según su grado escolar.



Gráfica 5.4 . Porcentaje de niños de la Escuela Montessori según su sexo.



Gráfica 5.5 Porcentaje de alumnos de la Escuela Boston (Método Tradicional) de acuerdo con su sexo.



2) Distribución de frecuencias y medida de tendencia central de los grupos de niños de la Escuela Boston y de la Escuela Montessori.

A los grupos de niños (Escuela Boston y Escuela Montessori) se les aplicó el Test de análisis de la Lecto-Escritura y se comparó el número de errores cometidos por los niños en el test según su grado escolar y los resultados fueron los siguientes:

La tabla 1 muestra los resultados del número de errores y su promedio en los subtests de **lectura de letras, lectura de sílabas, lectura de palabras y lectura de textos** de los niños del sistema Montessori y del sistema tradicional (Escuela Boston) de primer grado escolar. Como se puede observar en la tabla, los niños del sistema Montessori tuvieron una media de errores de 10.75, mientras que, para los niños del mismo grado escolar de la escuela Boston tuvieron la media fue de 3.75, lo que indica que a los niños de la Escuela Montessori se les dificultó más esta actividad, que a los niños del sistema Tradicional Boston.

En la **lectura de sílabas** se encontró que los niños de la escuela Tradicional Boston manifestaron un promedio de errores de 3 y, los niños de la Escuela Montessori obtuvieron una media de 12.62 errores. Por lo tanto, los niños de la Escuela Boston tienen más habilidad para leer sílabas en comparación de los del sistema Montessori. En el subtest de **lectura de palabras** se puede ver que se observaron los mismos resultados que en lectura de letras y de sílabas, los alumnos de la escuela Tradicional Boston tuvieron un promedio de errores menor (5) que los niños del sistema

Montessori (media de 21.25 errores), sin embargo, es importante hacer notar que un niño de la Escuela Montessori obtuvo 97 errores en este test.

Dentro del subtest de **lectura de textos** se observó que los alumnos de la escuela Boston cometieron 1.67 errores en promedio y los niños del sistema Montessori tuvieron una media de errores de 3.5. Como se puede ver, estos resultados parecen indicar que los niños de la Escuela Boston (Método tradicional) tienen una mejor habilidad para la lectura que los niños de la Escuela Montessori.

Tabla 5.1 Frecuencia de errores cometidos en los subtests de Lectura de letras, sílabas, palabras y textos tanto en la Escuela Montessori como en la Escuela Boston en el primer grado escolar

Lectura de letras			Lectura de sílabas			Lectura de palabras			Lectura de Textos		
Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston
1		2	1	1	2	2		1	0	1	
2		1	2		2	3		1	1	1	3
3		1	3		1	4		2	2		2
4		2	4	1		5	2	1	3	1	1
6	1		7	2		8	1		4	1	
7	1		9		1	9	1		5	4	
8	1		12	1		12	1	1			
9	1		13	1		15	1				
11	1		23	1		19	1				
12	1		28	1		97	1				
13	1										
20	1										
Media	10.75	3.75		12.62	3		21.25	5		3.5	1.67
DS											

En la tabla 5.2 se muestran los resultados obtenidos en el subtest de **comprensión de lectura**, como se puede observar en esta tabla los niños de primer grado de la escuela Montessori, manifestaron un promedio de 6.25 respuestas correctas, mientras que los niños de la Escuela Boston tuvieron una media de 9 respuestas correctas, al igual que en las demás pruebas de lectura estos datos indican que los niños de primer grado de la escuela Montessori les es más difícil llevar a cabo ejercicios de comprensión lectora que a los de la escuela Tradicional.

Tabla 5.2 Frecuencia de Respuestas correctas en el subtest de Comprensión de Lectura de los niños de primer grado tanto de la Escuela Montessori como de la Escuela Boston		
Respuestas correctas	Niños Montessori	Niños Boston
3	1	0
4	1	0
6	1	0
7	3	0
8	2	2
9	0	2
10	0	2
Media	6.25	9

En el subtest de **Grafismo**, los alumnos del sistema Tradicional (Escuela Boston) mostraron un promedio de errores de 5.83, mientras que los niños de la Escuela Montessori manifestaron una media de errores de 10.625. Para el subtest de **Copia** el promedio de errores de los niños de la Escuela Montessori fue de 10.5 y, de 3.83 para los niños de la Escuela Boston. En **Ortografía Dictado Natural y Dictado Arbitrario**, los niños de la Escuela Montessori volvieron a tener en promedio más errores (3.62 y 6, respectivamente) que los niños de la escuela Boston quienes tuvieron un promedio de errores de 2.17 en Ortografía Dictado Natural y de 1.67 en Ortografía Dictado Arbitrario.

Tabla 5.4 Frecuencia de errores cometidos en los subtests de Escritura (Grafismo), Escritura Copia, Ortografía N y Ortografía A, tanto en la Escuela Montessori como en la Escuela Boston de primer grado escolar

Sintaxis			Escritura Espontánea			Contenido Expresivo		
Err ores	Mont essori	B oston	E rrores	Monte sori	Bos ton	E rrores	Mont essori	Bo ston
0	1	2	0		2	0	4	2
2	2	3	1	7	1	1	1	2
3	1		2	1		2	1	
4		1	3		1	3	2	1
7	1		4		1	4		1
10	1		7		1			
15	1							
	1							
Media	4.875	1.67		1.125	2.5		1.125	1.5

En relación con el subtest de **Sintaxis**, los niños de primer grado de la Escuela Montessori obtuvieron un promedio de errores de 4.875 y los niños de la Escuela Boston de 1.67. En los subtests de **escritura Espontánea** y de **Contenido Expresivo** los niños que asisten a la Escuela Montessori obtuvieron un promedio de 1.125 palabras adjetivos, mientras que los niños de la Escuela Boston tuvieron una media de errores de 2.5 y 1.5 respectivamente. (Ver Tabla 5.4)

En suma, los niños de primer grado de la escuela Boston (Método Tradicional) demostraron una mayor habilidad para leer y escribir que los niños de la Escuela Montessori ya que tuvieron menos errores en los subtests de lectura (letras, sílabas, palabras, oraciones, comprensión lectora, grafismo, copia, ortografía dictado, sintaxis y contenido expresivo), mientras que los niños del sistema Montessori únicamente obtuvieron menos errores en los subtests de escritura espontánea.

Ahora bien, con respecto a los resultados de los niños de segundo grado, los resultados fueron los siguientes. La tabla 5.5 muestra los resultados del número de errores y su promedio en los subtests de **lectura de letras, lectura de sílabas, lectura de palabras y lectura de textos** de los niños del sistema Montessori y del sistema tradicional (Escuela Boston). Como se puede observar en la tabla los niños del sistema Montessori tuvieron una media de errores de 4.6667, mientras que, para los niños del mismo grado escolar de la escuela Boston la media fue de 3.00, lo que indica que a los niños de la Escuela montessori se les dificultó más esta actividad, que a los niños del sistema Tradicional Boston.

En la **lectura de sílabas** se encontró que los niños de la escuela Tradicional Boston manifestaron un promedio de errores de 1.80, y los niños de la Escuela Montessori obtuvieron una media de .6667 errores. Por lo tanto, los niños de la Escuela Boston tienen menos habilidad para leer sílabas en comparación de los del sistema Montessori. En el subtest de **lectura de palabras** se puede ver que se observaron los mismos resultados que en lectura de letras y de sílabas, los alumnos de la escuela Tradicional Boston tuvieron un promedio de errores mayor (4.40) que los niños del sistema Montessori (media de 3.00 errores). Dentro del subtest de **lectura de textos** se observó que los alumnos de la escuela Boston cometieron 1.80 errores en promedio y los niños del sistema Montessori tuvieron una media de errores de 1. Como se puede ver, estos resultados parecen indicar que los niños de segundo grado escolar de la Escuela Boston (Método tradicional) tienen una menor habilidad para la lectura que los niños de la Escuela Montessori.

En la tabla 5.6 se muestran los resultados obtenidos en el subtest de **comprensión de lectura**, como se puede observar en esta tabla los niños de primer grado de la escuela Montessori, manifestaron un promedio de 8.33 respuestas correctas, mientras que los niños de la Escuela Boston tuvieron una media de 10.20 respuestas correctas, a diferencia de las demás pruebas de lectura estos datos indican que a los niños de segundo grado de la escuela Montessori les es más difícil llevar a cabo ejercicios de comprensión lectora que a los de la escuela Tradicional (Colegio Boston).

TABLA 5.5

En relación con la escritura de los niños de segundo grado de la Escuela Montessori y de la Escuela Boston, los resultados se encuentran en las tablas 5.7 y 5.8 y fueron los siguientes:

Tabla 5.6 Frecuencia de Respuestas correctas en el subtest de Comprensión de Lectura de los niños de segundo grado tanto de la Escuela Montessori como de la Escuela Boston		
Respuestas correctas	Niños Montessori	Niños Boston
8.00	2	
9.00	1	1
10.00		3
12.00		1
Media	8.3333	10.2000
DS	.57735	1.09545

En el subtest de **Grafismo**, los alumnos del sistema tradicional (Escuela Boston) mostraron un promedio de errores de 3.60, mientras que los niños de la Escuela Montessori manifestaron una media de errores de 2.333. Para el subtest de **Copia** el promedio de errores del los niños de la Escuela Montessori fue de 5.0, y de 2.0 para los niños de la Escuela Boston. En **Ortografía Dictado Natural y Dictado Arbitrario**, los niños de la Escuela Montessori volvieron a tener en promedio menos errores (2.667 y 2.00, respectivamente) que los niños de la escuela Boston quienes tuvieron un promedio de errores de 4.00 en Ortografía Dictado Natural y de 2.60 en Ortografía Dictado Arbitrario.

Tabla 5.7

En relación con el subtest de **Sintaxis**, los niños de segundo grado de la Escuela Montessori obtuvieron un promedio de errores de 1.333 y los niños de la Escuela Boston de .60. En los subtests de **escritura Espontánea** y de **Contenido Expresivo** los niños que asisten a la Escuela Montessori obtuvieron un promedio de errores de 2.667 y 3.667 respectivamente, mientras que los niños de la Escuela Boston tuvieron una media de errores de 3.0 y 2.0. (Ver Tabla 5.8)

En suma, a diferencia de los niños de primer grado, los niños de segundo de la escuela Boston (Método Tradicional) demostraron una menor habilidad para leer y escribir que los niños de la Escuela Montessori. Los niños del sistema Tradicional, tuvieron más errores en los subtests de lectura (letras, comprensión lectora, copia y sintaxis), mientras que los niños del sistema Montessori únicamente obtuvieron menos errores en los subtests de lectura de silabas, palabras, textos, en grafismo, ortografía natural y arbitraria, escritura espontánea y tuvieron un mayor contenido expresivo.

Tabla 5.8 Frecuencia de errores cometidos en los subtests de Escritura (Grafismo), Escritura Copia, Ortografía N y Ortografía A, tanto en la Escuela Montessori como en la Escuela Boston de segundo grado escolar

Sintaxis)			Escritura Espontánea			Contenido Expresivo		
Errores	Montessori	Boston	Errores	Montessori	Boston	Errores	Montessori	Boston
.00		2	1.00	1		.00	1	
1.00	2	3	2.00		1	1.00		3
2.00	1		3.00	1	3	2.00		1
			4.00	1	1	5.00	1	1
						6.00	1	
Media	1.3333	.6000		2.6667	3.0000		3.6667	2.0000
DS	.57735	.54772		1.52753	.70711		3.21455	1.73205

3) Comparación de la ejecución de los grupos de niños de la Escuela Boston y Montessori en el T.A.L.E.

Como se observó, en el análisis anterior los niños de primer grado de la Escuela Boston tuvieron menos errores que los niños de la Escuela Montessori, y los niños de segundo grado de la Escuela Montessori manifestaron menos errores en promedio que los niños de la Escuela Boston. En el presente apartado se analiza si las diferencias que se presentaron entre ambas escuela, en su ejecución en lectura y escritura son significativas o no. Para este análisis, se aplicó la prueba estadística U Mann-Whitney, los resultados de este análisis se presentan en la tabla 5.9 para los niños de primer grado de primaria. Como se observa en ésta tabla, se presentaron diferencias estadísticamente significativas a un nivel $\alpha = 0.05$ en los subtests de lectura de letras, de sílabas, de palabras, comprensión lectora, grafismo, copia y sintaxis. Estos datos sugieren que en general los niños de primer grado de la Escuela Boston (método tradicional) tienen mayor habilidad lectora que los niños de la Escuela Montessori.

Tabla 5.9 Comparación entre los niños de segundo grado de la Escuela Boston (Método Tradicional y los niños de Escuela Montessori a través de la U de Mann-Whitney

Subtest	Escuela	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Prob.
Lectura de Letras	Montessori	8	10.50	84.00	.000	.002
	Boston	6	3.50	21.00		

Lectura de Sílabas	Montessori Boston	8	9.50	76.00	8.000	.038
		6	4.83	29.00		
Lectura de Palabras	Montessori Boston	8	9.81	78.50	5.500	.016
		6	4.42	26.50		
Lectura de Textos	Montessori Boston	8	9.13	73.00	11.000	.085
		6	5.33	32.00		
Comprensión Lectora	Montessori Boston	8	4.75	38.00	2.000	.004
		6	11.17	67.00		
Grafismo	Montessori Boston	8	9.75	78.00	6.000	.019.
		6	4.50	27.00		
Escritura Copia	Montessori Boston	8	9.88	79.00	5.000	.014
		6	4.33	26.00		
Ortografía Natural Dictado	Montessori Boston	8	8.13	65.00	19.000	.511
		6	6.67	40.00		
Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	8	6.94	55.50	19.500	.543
		6	8.25	49.50		

Tabla 5.9 Comparación entre los niños de segundo grado de la Escuela Boston (Método Tradicional y los niños de Escuela Montessori a través de la U de Mann-Whitney (Continuación)

Subtest	Escuela	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Prob.
sintaxis	Montessori Boston	8	9.50	76.00	8.000	.037
		6	4.83	29.00		
Escritura Espontanea	Montessori Boston	8	7.06	56.50	20.500	.616
		6	8.08	48.50		
Contenido Expresivo	Montessori Boston	8	7.00	56.00	20.000	.587
		6	8.17	49.00		

Los resultados de la comparación en la ejecución del T.A.L.E. de los niños de segundo grado escolar de la Escuela Montessori y la Escuela Boston (método tradicional) se presentan en la tabla 5.10 como se puede ver, en ésta solo se encontraron diferencias significativas en el subtest de comprensión lectora. Estos datos indican que los niños de segundo grado tanto de la escuela Montessori como de la escuela Boston, manifiestan la misma habilidad de lectura y escritura, a excepción de la comprensión en lectura donde los alumnos de la Escuela Boston tienen mayor habilidad que los de la escuela Montessori.

Tabla 5.10. Comparación entre los niños de segundo grado de la Escuela Boston (Método Tradicional y los niños de Escuela Montessori a través de la U de Mann-Whitney																																																																																																																
Subtest	Escuela	N	Rango promedio	Suma de rangos	U de Mann-Whitney	Prob.																																																																																																										
Lectura de Letras	Montessori Boston	3	5.33	16.00	5.000	.451																																																																																																										
		5	4.00	20.00			Lectura de Sílabas	Montessori Boston	3	3.17	9.50	3.500	.216	5	5.30	26.50	Lectura de Palabras	Montessori Boston	3	3.00	9.00	3.000	.172	5	5.40	27.00	Lectura de Textos	Montessori Boston	3	3.17	9.50	3.500	.168	5	5.30	26.50	Comprensión Lectora	Montessori Boston	3	2.17	6.50	.500	.030	5	5.90	29.50	Grafismo	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Escritura Copia	Montessori Boston	3	5.67	17.00	4.000	.285	5	3.80	19.00	Ortografía Natural Dictado	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	3	4.00	12.00	6.000	.634	5	4.80	24.00	sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121	5	3.60	18.00	Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500
Lectura de Sílabas	Montessori Boston	3	3.17	9.50	3.500	.216																																																																																																										
		5	5.30	26.50			Lectura de Palabras	Montessori Boston	3	3.00	9.00	3.000	.172	5	5.40	27.00	Lectura de Textos	Montessori Boston	3	3.17	9.50	3.500	.168	5	5.30	26.50	Comprensión Lectora	Montessori Boston	3	2.17	6.50	.500	.030	5	5.90	29.50	Grafismo	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Escritura Copia	Montessori Boston	3	5.67	17.00	4.000	.285	5	3.80	19.00	Ortografía Natural Dictado	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	3	4.00	12.00	6.000	.634	5	4.80	24.00	sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121	5	3.60	18.00	Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50						
Lectura de Palabras	Montessori Boston	3	3.00	9.00	3.000	.172																																																																																																										
		5	5.40	27.00			Lectura de Textos	Montessori Boston	3	3.17	9.50	3.500	.168	5	5.30	26.50	Comprensión Lectora	Montessori Boston	3	2.17	6.50	.500	.030	5	5.90	29.50	Grafismo	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Escritura Copia	Montessori Boston	3	5.67	17.00	4.000	.285	5	3.80	19.00	Ortografía Natural Dictado	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	3	4.00	12.00	6.000	.634	5	4.80	24.00	sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121	5	3.60	18.00	Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50																
Lectura de Textos	Montessori Boston	3	3.17	9.50	3.500	.168																																																																																																										
		5	5.30	26.50			Comprensión Lectora	Montessori Boston	3	2.17	6.50	.500	.030	5	5.90	29.50	Grafismo	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Escritura Copia	Montessori Boston	3	5.67	17.00	4.000	.285	5	3.80	19.00	Ortografía Natural Dictado	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	3	4.00	12.00	6.000	.634	5	4.80	24.00	sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121	5	3.60	18.00	Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50																										
Comprensión Lectora	Montessori Boston	3	2.17	6.50	.500	.030																																																																																																										
		5	5.90	29.50			Grafismo	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Escritura Copia	Montessori Boston	3	5.67	17.00	4.000	.285	5	3.80	19.00	Ortografía Natural Dictado	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	3	4.00	12.00	6.000	.634	5	4.80	24.00	sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121	5	3.60	18.00	Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50																																				
Grafismo	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445																																																																																																										
		5	5.00	25.00			Escritura Copia	Montessori Boston	3	5.67	17.00	4.000	.285	5	3.80	19.00	Ortografía Natural Dictado	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	3	4.00	12.00	6.000	.634	5	4.80	24.00	sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121	5	3.60	18.00	Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50																																														
Escritura Copia	Montessori Boston	3	5.67	17.00	4.000	.285																																																																																																										
		5	3.80	19.00			Ortografía Natural Dictado	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445	5	5.00	25.00	Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	3	4.00	12.00	6.000	.634	5	4.80	24.00	sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121	5	3.60	18.00	Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50																																																								
Ortografía Natural Dictado	Montessori Boston	3	3.67	11.00	5.000	.445																																																																																																										
		5	5.00	25.00			Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	3	4.00	12.00	6.000	.634	5	4.80	24.00	sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121	5	3.60	18.00	Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50																																																																		
Ortografía Arbitraria Dictado	Montessori Boston	3	4.00	12.00	6.000	.634																																																																																																										
		5	4.80	24.00			sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121	5	3.60	18.00	Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50																																																																												
sintaxis	Montessori Boston	3	6.00	18.00	3.000	.121																																																																																																										
		5	3.60	18.00			Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873	5	4.60	23.00	Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50																																																																																						
Escritura Espontanea	Montessori Boston	3	4.33	13.00	7.000	.873																																																																																																										
		5	4.60	23.00			Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539	5	4.10	20.50																																																																																																
Contenido Expresivo	Montessori Boston	3	5.17	15.50	5.500	.539																																																																																																										
		5	4.10	20.50																																																																																																												

En resumen, los resultados del presente estudio señalan que durante el primer grado los niños que llevan el método tradicional (Escuela Boston) adquieren una mayor habilidad en lecto-escritura que los niños de educación Montessori, pero cuando llegan a segundo grado estas diferencias

desaparecen y solo hay diferencias significativas en la comprensión de la lectura.

5.1 Discusión

Los resultados de la presente investigación indican que los niños de primer grado de la escuela Boston quienes llevan el método tradicional de la SEP demostraron significativamente una mayor habilidad para leer y escribir que los niños de la escuela Montessori ya que tuvieron menos errores en los sub-test de lectura (letras, sílabas, palabras, oraciones, comprensión lectora, grafismo, copia, ortografía, dictado, sintaxis y contenido expresivo), aunque los niños de la escuela Montessori obtuvieron menos errores en los sub-tests de escritura espontánea.

Con respecto a los niños de segundo grado, los resultados evidencian que la diferencia en la lectura y escritura se invirtió ya que los niños de la escuela Montessori tendieron a presentar menos errores que los niños de la escuela Boston que utilizan un método Tradicional, aunque manifestaron menos errores en los sub-test de (lectura de letras, comprensión lectora, copia y sintaxis), mientras que los niños del sistema Montessori obtuvieron menos errores en los sub-tests de (lectura de sílabas, palabras, textos, grafismo, dictado con ortografía natural y arbitraria, escritura espontánea) y obtuvieron un mayor contenido expresivo.

El propósito principal de la presente investigación fue conocer si existían diferencias significativas en la adquisición de la lectoescritura entre los niños que utilizan el método tradicional y niños que siguen el método Montessori. Al

analizar si las diferencias en la lectura y escritura encontradas por los niños de ambos métodos se encontró que en el primer grado los niños de la escuela Boston leyeron y escribieron significativamente mejor que los niños de la escuela Montessori (en la lectura de letras, sílabas, palabras, comprensión lectora, grafismo, copia y sintaxis) mientras que en los niños de segundo grado de ambas escuelas, únicamente se encontraron diferencias significativas en la comprensión lectora, en la cual los niños del método Tradicional (escuela Boston) resultaron más altos que los niños del método Montessori, estos datos nos permiten aceptar la hipótesis nula y asumir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niños del método Tradicional y los niños del método Montessori.

Ahora bien, al considerar que no hay evidencia suficiente para concluir que uno de los dos métodos es significativamente mejor, se puede concluir que al menos en el presente estudio, los niños que emplean el método Tradicional durante el primer grado aprenden a leer y a escribir mejor que los niños que utilizan el método Montessori, sin embargo, cuando los niños ingresan a segundo grado de primaria las diferencias desaparecen; por lo tanto los niños que utilizan tanto el método Tradicional como el Montessori, leen y escriben con la misma habilidad.

Estos resultados se deben al parecer a que los niños de la escuela Montessori tienen la libertad de comenzar el aprendizaje de la lectoescritura de acuerdo a sus necesidades, y por lo tanto cuando ingresan a lo que representa el primer grado de educación primaria de acuerdo con la edad que tienen, aún no han adquirido la suficiente destreza en las habilidades metalingüísticas como es el análisis de la palabra (descomposición de la

palabra en sílabas y las sílabas en fonemas o letras y viceversa), por lo que tiene dificultades tanto para leer como para escribir. (Contreras y Marqueta, 1998 y Dioses y Panca, 2000).

Esta explicación es apoyada por Vázquez y Cols, (2000) quien menciona que la estructura del método Montessori es fonética aunque introduce en las actividades ejercicios que ponen en juego lo grafo-motriz, lo auditivo y lo motor (por eso a veces se considera un método mixto), lo que lleva algo de tiempo antes de introducir al niño a la lectoescritura. En tanto que los niños que asisten a una escuela Pública o Tradicional, cuando egresan del jardín de niños ya deben haber desarrollado estas habilidades, por que al ingresar a la primaria se comienza de inmediato con el aprendizaje de la lectoescritura, aunque ésta es en un inicio mecánica y memorística.

Los niños del método Montessori durante lo que se puede considerar el primer grado, no han adquirido la suficiente madurez en la coordinación visomotora, ya que es una función que se relaciona con la capacidad de reconocer, discriminar e interpretar estímulos que son percibidos por el sujeto a través de la vía visual y de reproducirlos en la hoja de papel tal como se lleva a cabo en la escritura (Condemarín, 1986).

Al evaluar la coordinación visomotora se mide la capacidad de coordinar la visión con los movimientos del cuerpo., o lo que es lo mismo es el tipo de coordinación que se da en un movimiento manual o corporal, que responde positivamente a un estímulo visual.

El desarrollo motor es importante porque permite al niño explorar el mundo externo y con base en las experiencias adquiridas va a construir las nociones básicas para su desarrollo intelectual (Hurlock, 1967).

El aprendizaje es un factor que está ligado al proceso de maduración. La maduración es un desarrollo biológico que permite un tipo de aprendizaje; es así que si existe una deficiencia neurológica evidente, esto va a dificultar el aprendizaje. Las causas más comunes estarían dadas por: toxicidad prenatal, anoxia o trauma al nacimiento, entre otros (Condemarín, 1986).

Sin embargo, conforme los niños Montessori continúan con su sus experiencias de lectura y escritura (en segundo grado), van desarrollando sus habilidades metalingüísticas, su percepción visual y así las diferencias desaparecen.

Otra razón para explicar estos resultados es que los niños de la escuela Boston aun cuando siguen el método tradicional en el aprendizaje de la lengua escrita como es una escuela privada por lo regular la atención que reciben los niños es diferente a la que dan en el sistema Montessori, ya que la enseñanza en el sistema activo se lleva a cabo de forma individualizada, pues por lo regular tienen grupos pequeños con el fin de que en caso de requerirse la instrucción sea más individualizada.

Ahora bien, en relación con los tipos de errores cometidos por los niños, los datos encontrados ponen de manifiesto que los niños de primer grado escolar de la escuela Montessori cometieron más errores durante la lectura de letras, sílabas, palabras y textos, de no lectura, vacilación, sustitución

rectificación e inversión, de sustitución, omisión, unión, rotación y fragmentación, que los niños de la escuela Boston. Mientras que, los niños de segundo grado, cometieron un gran número de errores de sustitución y omisión, aunque éstos los cometieron los niños de la escuela Boston.

Según Toro (2000), los errores más frecuentes que cometen los niños en la lectoescritura, son las sustituciones que se presentan en cualquier nivel escolar, otro error es la no lectura, la cual es sumamente importante en el primer nivel, la rotación es muy poco importante en todos los niveles hasta llegar a ser prácticamente inexistentes, las vacilaciones se debe de mantener en un porcentaje constante a lo largo de los 4 niveles; en la lectura de sílabas, se encuentran disminución de errores al incrementarse la edad y los niveles de enseñanza, donde los errores se hacen mínimos en los dos últimos cursos, en las vacilaciones considera que se debe de mantener en un porcentaje constante a lo largo de los 4 niveles; las rotaciones en la lectura de silabas juegan un papel significativo, ya que aquí por el tipo de complejidad suele haber más errores, las rectificaciones y repeticiones suelen presentarse aunque no con frecuencia; las sustituciones, inversiones y adiciones de palabras, son errores que casi no tienden a presentarse en todos los niveles.

Las rotaciones e inversiones en la lectura de textos son prácticamente inexistentes, ya que una rotación o una inversión pueden despojar de significado a una palabra, siendo más lógica la rotación en silabas, puesto que por lo que al significado y sus consecuencias se refiere se puede leer "bla ó pla", en cambio no es lo mismo leer, bacón que dalcón; en consecuencia cuando aparezcan rotaciones o inversiones en la lectura de un texto, habría

que analizar el tema que se está leyendo y las adiciones de palabras, así como rectificaciones que se llegan a presentar aunque no con frecuencia en esta área. Toro (2002)

En la comprensión de lectura se encuentra que los errores que se presentan se deben al no captar el significado del texto, así como también podría ser la no respuesta o la respuesta incorrecta de un niño a las preguntas que se le hacen, aunque cabe mencionar que esta opción, no se puede definir como índice de no comprensión.

Los errores que se presentan en esta área se pueden deber a la falta de retención, memorización de lo leído.

En el grafismo el no mantenimiento de las tres zonas, el trazado irregular de los trazos verticales, las superposiciones de letras y la irregularidad de las curvas son errores que tienden aumentar con el incremento de la edad y curso.

Se considera que en los primeros dos niveles se presentan mayor cantidad de errores que en otros niveles. La letra oscilante no se da prácticamente nunca, por lo que puede ser altamente significativa su aparición.

Cuando un niño presenta frecuentemente errores de ortografía natural (aprendizaje de los sonidos, del lenguaje y signos escritos), a cualquier edad

que sea, esto indica que puede presentar una serie de anomalías en distintas habilidades intelectuales.

Otro aspecto importante que hay que tener en cuenta para explicar los resultados que se obtuvieron es que, el aprendizaje de la lectoescritura es el resultado de una situación social, como casi todo aprendizaje complejo; por consiguiente todos los retrasos en el lenguaje escrito infantil se deben a determinadas características de las situaciones de aprendizaje. Es cierto que lo más importante radica en la especial y concreta interacción que se establece entre el maestro y alumno en el momento de la enseñanza de la lectura y escritura, pero también en las conductas manifestadas especialmente por parte del niño, es decir, un niño, puede dificultársele dicha enseñanza, porque la situación de aprendizaje considerada en si misma, aquí y ahora está planteada erróneamente, ineficazmente de las situaciones de aprendizaje anteriores. (Toro, 2000).

Ahora bien, en relación con la escritura de los niños de primer grado de la Escuela Montessori y de la Escuela Boston, los resultados se encuentran en las tablas 5.3 y 5.4 y fueron los siguientes:

Tabla 5.3 Frecuencia de errores cometidos en los subtests de Escritura (Grafismo), Escritura Copia, Ortografía N y Ortografía A, tanto en la Escuela Montessori como en la Escuela Boston de primer grado escolar

Escritura (Grafismo)			Escritura Copia			Ortografía Dictado N			Ortografía Dictado A		
Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston
4	1	1	1		1	0	2	1	0	1	2
5		2	3	1	1	1		1	2	2	3
6		1	4		2	2	2	2	3	1	
7		1	5		1	3	1	1	4		1
8	1	1	6	1	1	5	1	1	7	1	
9	1		7	1		6	1		9	1	
10	2		9	1		11	1		10	1	
14	1		12	2					15	1	
15	2		16	1							
			19	1							
Media	10.625	5.83		10.5	3.83		3.62	2.17		6	1.67
DS											

Tabla 5.5 Frecuencia de errores cometidos en los subtests de Lectura de letras, sílabas, Palabras y textos tanto en la Escuela Montesori como en la Escuela Boston en el segundo grado escolar

Lectura de letras			Lectura de sílabas			Lectura de palabras			Lectura de Textos		
Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston
.00	1		.00	2		2.00	1	1	.00	1	
2.00		2	1.00		3	3.00	1		1.00	1	1
3.00		1	2.00	1	1	4.00	1	1	2.00	1	4
4.00		2	4.00		1	5.00		2			
6.00	1					6.00		1			
8.00	1										
Media	4.6667	3.0000		.6667	1.8000		3.0000	4.4000		1.0000	1.8000
DS	4.16333	1.00000		1.15470	1.30384		1.00000	1.51658		1.00000	.44721

Tabla 5.7 Frecuencia de errores cometidos en los subtests de Escritura (Grafismo), Escritura Copia, Ortografía N y Ortografía A, tanto en la Escuela Montessori como en la Escuela Boston de segundo grado escolar

Escritura (Grafismo)			Escritura Copia			Ortografía Dictado N			Ortografía Dictado A		
Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston	Errores	Montesori	Boston
.00	2	1	.00		1	.00	1		.00	1	
1.00		1	1.00	1		2.00		1	1.00		1
3.00		1	2.00		3	3.00		1	2.00		1
5.00		1	4.00		1	4.00	2	1	3.00	2	2
7.00	1		5.00	1		5.00		1	4.00		1
9.00		1	9.00	1		6.00		1			
Media	2.3333	3.6000		5.0000	2.0000		2.6667	4.0000		2.0000	2.6000
DS	4.04145	3.57771		4.00000	1.41421		2.30940	1.58114		1.73205	1.14018

CONCLUSIONES.

A lo largo de esta investigación se hizo una reseña sobre la educación escolar en México, considerada como parte esencial en la sociedad, tomando en cuenta que la educación básica asegurará el dominio de aprendizajes. Dicho estudio se llevó a cabo para identificar las diferencias que existen en la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura, en alumnos de 1er. y 2º. grado de primaria, del sistema Tradicional "Boston" y el sistema Activo "Montessori", así como también hacer ver lo importante que es la integración del niño a la sociedad (Sammons, Hillman, 1998), así como la relación maestro-alumno en ambos sistemas, ya que en conjunto (enseñanza-aprendizaje e interacción social) ayudarán al desarrollo psicológico y social del individuo.

Al evaluar estos aspectos se observó que es conveniente que los niños desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita, y para que a través de éstas puedan solucionar problemas, tomar sus propias decisiones, conocerse así mismos y al entorno que los rodea.

Tomando en cuenta que una de las principales tareas de la educación primaria es lograr que los niños adquieran el aprendizaje de la lectoescritura como un medio para obtener nuevos conocimientos; al aplicar la prueba TALE se pudieron identificar las diferencias de la adquisición del aprendizaje de lectoescritura en los alumnos tanto del sistema tradicional como Montessori.

En el primer grado se debe de adquirir conocimientos habilidades, actitud para expresarse, desarrollo de la pronunciación, fluidez y la capacidad para expresar ideas. Se observó que los errores más frecuentes que se presentan en el primero y segundo grado son: en la lectura de letras (sustitución y vacilación), en la lectura de sílabas (adición), en la lectura de palabras (sustitución, omisión y adición), en la lectura de texto (vacilación, rectificación y repetición); en el grafismo (irregularidad, oscilación, líneas anormales y trazos verticales) en ortografía natural (omisión, unión y fragmentación) en dictado de ortografía arbitraria (puntuación y sustitución de consonantes) y en ortografía errores en la copia (omisión, sustitución e inversión).

Al analizar si las diferencias en la lectura y escritura encontradas por los niños de ambos métodos se encontró que en el primer grado los niños de la escuela Boston leyeron y escribieron significativamente mejor que los niños de la escuela Montessori, mientras que en los niños de segundo grado de ambas escuelas, únicamente se encontraron diferencias significativas en la comprensión lectora. En la cual los niños del método tradicional (escuela Boston) resultaron más altos que los niños del método Montessori, estos datos permiten aceptar la hipótesis nula, y asumir que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niños del método Tradicional y los niños del método Montessori.

Se puede concluir que al menos en el presente estudio, los niños que emplean el método tradicional durante el primer grado aprenden a leer y a escribir mejor que los niños que utilizan el método Montessori, sin embargo, cuando los niños ingresan a segundo grado de primaria las diferencias

desaparecen; por lo tanto, los niños que utilizan tanto el método Tradicional como el Montessori, leen y escriben con la misma habilidad.

Este estudio llevó a tomar en cuenta que la educación debe contribuir al desarrollo psicológico y social de los alumnos, en donde el alumno aprenda cómo adquirir nuevos conocimientos por si solo, así como también a leer y escribir, lo cual le permita enfrentarse al mundo o ante cualquier situación que se encuentre.

Por lo tanto, se puede concluir que al menos en el presente estudio, los niños que emplean el método Tradicional durante el primer grado aprenden a leer y a escribir mejor que los niños que utilizan el método Montessori, sin embargo, cuando los niños ingresan a segundo grado de primaria las diferencias desaparecen; por lo tanto los niños que utilizan tanto el método Tradicional como el Montessori, leen y escriben con la misma habilidad.

Considerando que dentro de la educación de hoy en día es importante que la enseñanza de la lectoescritura deba ser teórico-práctica, para ayudar al alumno al desarrollo del conocimiento, recordando que en cada acción que desarrollamos aprendemos.

Al realizar este estudio comparativo en dos sistemas educativos sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, se encontraron ciertas limitaciones al aplicar el instrumento Test de análisis de lectoescritura, las cuales se mencionarán y se darán algunas sugerencias para seguir en un futuro con este tipo de estudio.

Cabe mencionar que los alumnos de la escuela tradicional Montessori a la que se le aplicó la prueba, comentaron que se les dificultaba un poco más el leer y escribir letra de molde, pues aprenden y hacen más ejercicios con letra cursiva, al igual que para la mayoría de estos alumnos en el subtest de dictado que se realizó en hojas blancas ya que ellos hicieron sus márgenes para poder escribir, ya que se les dificultaba.

En ambas escuelas se tuvo una plática con los directores pues les interesaba saber el desempeño de sus alumnos, informando el director del sistema Boston que los niños en dicha institución necesitan entrar a primero de primaria, escribiendo y leyendo, reforzando en el primer año lo aprendido en el kinder. En comparación del sistema Montessori en la que los niños tenían poco de haber iniciado el aprendizaje de la lectoescritura, pues no habían tenido tanto conocimiento como en otros sistemas activos, en los que sí se les pide que el niño al iniciar la primaria tenga más práctica en la lectura y escritura.

Al observar esto en el sistema Montessori, se entrevistó a un profesor que imparte clases en este tipo de sistema educativo y comentó que depende mucho de la escuela, pues cada quien tiene su forma de impartir sus clases enfocada a que el niño vaya aprendiendo por sí solo con apoyo del maestro/guía.

Al hacer un análisis de la actitud que tuvieron los niños al aplicar la prueba (TALE), en ambas escuelas fue con actitud positiva y cooperativa aunque los niños al ir resolviendo la prueba se cansaron, pues cabe

mencionar que es una prueba amplia que tarda alrededor de 30 minutos dependiendo el desempeño del alumno, y muchos de ellos de ambas escuelas se desesperaban, en especial los del sistema Montessori.

Con todo esto se puede concluir que ambos sistemas se pueden considerar eficaces, pero para realizar un estudio enfocado al sistema Montessori se debe tomar en cuenta que la población es limitada, pues los grupos son pequeños a comparación del sistema Tradicional en donde los grupos son amplios.

Por consiguiente, es importante mencionar que este estudio no se puede generalizar a toda la población tanto del sistema Tradicional como sistema Activo Montessori, pues varía la población de las escuelas Montessori, por lo que esta investigación solo es aplicada al Sistema Tradicional "Boston" y Sistema Montessori Ticoman.

Al haber realizado un estudio como éste, y obteniendo los resultados antes dichos se puede proponer que otras investigaciones que se lleguen a realizar y se enfoquen al aprendizaje tanto del sistema tradicional como de un sistema activo, se lleve a cabo a dos sistemas educativos activos, y dos de sistema Tradicional, para comparar el desempeño de los alumnos, así se amplía la población y se compararían los resultados con los obtenidos en esta investigación.

Se sugiere que para otro estudio también sería buena opción elaborar una prueba similar como TALE, que mida las mismas variables y aspectos que

incluye pero más concisos, para evitar que los alumnos se fatiguen, y también pueda ayudar a que tengan un mejor desempeño y actitud.

En lo personal, el haber estado en contacto directo con los niños de primero y segundo de primaria tanto del sistema educativo Tradicional como activo, fue gratificante ya que aparte de evaluar la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, me permitió aprender de cada alumno algo diferente, como son la forma de pensar, hablar y actuar de cada uno de los niños, que lleva como psicólogo al mismo tiempo de aplicar la prueba, analizar la personalidad y estado de ánimo que tenían los alumnos al aplicar el test, al mismo tiempo que es importante el llevar a cabo un Rapport con cada niño, para que estuvieran lo más tranquilos posibles y pudieran colaborar lo mejor posible.

Al llevar a cabo este tipo de estudio, uno como investigador, percibe cómo aprenden y qué es lo que van aprendiendo y les agrada a la edad que tienen, pues aunque uno años atrás se llegó a tener esa edad y aprendimos a leer y escribir, es importante saber cómo piensan y se desempeñan las generaciones de hoy en día.

BIBLIOGRAFÍA.

LIBROS:

Acuña Fernández Ma. De La Luz. (2003). *La Formación del Hombre: Método Montessori*, Editorial Diana. México, D.F.

American Psychological Association APA (2002) Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association (2ª ed.) México: Manual Moderno.

Britton Lesley, *Jugar y Aprender. El Método Montessori. Guía De Actividades Educativas Desde Los 2 A Los 6 Años*. Paidós.

Castillo Esponda Margarita (1999) Freinet, C : Técnicas de la escuela moderna, México. D.F. Siglo Veintiuno.

Clay, M. (1991). Enseñanza Inicial de la Lectura y Escritura inicial. (G. Arredondo y C. Espinoza, Trads.). Auckland, NZ: Heinemann.

Coll, C.; Marti, E. (1990). Constructivismo: Aprendizaje y desarrollo: La concepción genético-cognitiva del aprendizaje,. 2º. Capitulo. Madrid, Alianza.

Coll, Cesar; Solé, Isabel. (1998). *Los profesores y la concepción constructivista, en el constructivismo en el aula*. 8ª edición. Barcelona, España: GRAÓ.

Coll, J. Palacios i A. Marchéis. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*, Madrid, Alianza. Tomado de *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*, México, Mc Graw Hill.

Condemarín Mabel y Allende Felipe 1986, *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Andrés Bello.

Corominas Joan, (1990). *Diccionario Etimológico de la lengua castellana*, Ed. Gredos, Madrid.

Delval J y Enesco I. 1994: *Moral, Desarrollo y Educación*. Madrid Alauda Anaya

Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.

Delval, Juan. (1983). *Crecer y Pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Cuadernos de Pedagogía. Editorial Laia. Barcelona.

Ferreiro, E. Gómez Palacio M. (1986) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI

Freire, Paulo: (1978). *Pedagogía del oprimido*, España, Ed. Siglo XXI.

García Ruiz, Ramón, (1997) *La reforma educativa en los planes de estudio de enseñanza normal*, México. SEP.

Gómez Palacio (1995) *La lectura en la escuela*, México: SEP.

Gómez Palacio, Margarita, B Villarreal, L. López, L. González, G. Adame, (1995). *La lectura en la escuela. Biblioteca básica del maestro*. México. SEP.

Hurlock, E. (1967) *Desarrollo Psicológico del Niño*. Ediciones Castilla, España.

J. Ajuariaguerra M. Auzias, (1984). *La escritura del niño, la evolución de la escritura y sus problemas*, 5ª. Edición Nov, Barcelona: Laia.

Latapí (2004) *La política educativa del Estado mexicano desde 1992* Vol. 6, Núm. 2. SEP.

Mariano Romero Francisco José, 2004, *"Calidad en educación" Las reformas educativas para que sirven y lo que podemos hacer con ellas*, No. VII. México.

Márquez Graells, Pere, (2003). *"Calidad en Educación"*. México.

Montessori del Olivar, S.C. (20004), *Maria Montessori*. SEP

Montessori María. (1994). *La Mente Absorbente*, Ed. Diana.

Montessori, (1979). *La Educación Para el Desarrollo Humano*. México: Diana.

Morales de Casas Maribel Elena, (1997), *Enfoque tradicional vs enfoque contemporáneo de la didáctica*, Chitré Panamá. SEDE AZUERO

Piaget.J: *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del adolescente*. Ed. Revolucionaria. La Habana, 1968.

Secretaría de Educación Pública. (2000). *Memoria del quehacer educativo 1995-2000* (vols. 1-2). México. D.F.

Standing E., Mortimer. (1976). *La Revolución Montessori en la Educación*. (4^a ed.). México: Siglo XXI editores

Tharp, R.G. y Gallimore, R. (1988) *Enseñanza, el aprender y el enseñar en contexto social*. (G. Arredondo y C. Espinoza, Trads.). Cambridge: University Press.

Toro Trallero Joseph y Cervera Laviña Montserrat. (2002). *T.A.L.E. Test de análisis de lectoescritura*. (6^a. Ed.) España: A. Machado.

UNAM 2003. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Título I Capítulo I, Garantías Individuales.

Vygotsky. L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Weir B. (1989), *Una base de la investigación para los programas de Alfabetización del jardín de Prekinder. El profesor de la lectura*. (G. Arredondo y C. Espinoza, Trads.). Brasil: Blackwell.

Wood, D. (1988) *Como el Niño Piensa y Aprende*. (G. Arredondo y C. Espinoza, Trads.). (Massachussets. Brasil: Blackwell

INTERNET:

Ceballos Ángeles. *La Escuela Tradicional*. Universidad Abierta. Recuperado 23 de septiembre de 2005, de <http://www.universidadabierta.edu.mx>

Contreras, M., E. y Marqueta, R., E. (1998) *Lectoescritura*. Recuperado en Agosto de 2006) Revista de Par en Par, No. 15, Ed. Consejería de Educación Embajada de España, Washington, DC 20037. USA. www.sgci.mec.es/usa/apoyo/pdf/anexos/apoyo8.pdf

Dioses, Ch., y Panca, Ch.,N., (sf) *Habilidades metalingüísticas y rendimiento lector en alumnos de 1º. Grado de primaria de colegios públicos y privados de San Juan de Lurigancho-Lima*. (Recuperado octubre del 2006) Centro de Investigación y Publicaciones– CPAL, Lima, Perú, www.cpal.edu.pe/novedad/interes.pdf

Peña Pérez David. (2003). *Hacia una educación libre*. (CNT) Periódico. Recuperado 10 de septiembre de 2005, de <http://www.periodicocnt.org>

Pérez Pascual Rafael: *“La educación en el México del año 2000”*. México. Recuperado 24 de mayo de 2005 de <http://www.rolandocordera.org.mx/confi/perez.htm>

Vazquez, V., y Cols., (2000) *El Método Montessori: Un Estudio Científico del Desarrollo Natural del Niño*. (Recuperado en Octubre del 2006) Theorethicos: la revista electrónica de la UFG. España. Año III, Núm. 004. Octubre-Diciembre. www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/aportes06.htm

REVISTAS:

Escorcia, Germán, (1993) *"Educación para la supervivencia"* en la Revista Información Científica y Tecnológica., Vol. 15 Núm. 205, México: CONACYT.

TESIS:

Maldonado Sebastián (2004) *Influencia del maestro en el alumno para la adquisición del conocimiento. Tesis de la Licenciatura de Pedagogía*, Universidad Anahuac, México D.F.

Sandoval M. Angélica, (1999) *Evolución de las funciones motrices a los cinco y seis años de edad. Tesis de la licenciatura de Psicología*, Universidad Justo Sierra, México. D.F.

OTRAS FUENTES:

Diario Oficial de la Federación. (1993). *Ley General de Educación*. Legislación juvenil en México.

Ortiz Murillo Mario y Rosas Colina C. Patricia. (2006). *Lineamientos para la presentación de los trabajos de investigación*, (Doc. 1, sexta versión), México, D.F.: Academia de Investigación de la Universidad del Tepeyac.

SEP 1995 (a), *Español: Sugerencias para su enseñanza*. Primer Grado. México. D.F.

SEP 1995 (b), *Español: Sugerencias para su enseñanza*. Segundo Grado. México. D.F.

SEP 1995 ©, *PROMALEES*, Publicación Trimestral, SEP (I).

SEP 1996 (b), *Español: Sugerencias para su enseñanza*. Primer Grado de primaria. México. D.F.

SEP, (1994). Plan y Programas de Estudio de Educación Básica, México D.F.

ANEXO.

TEST DE ANÁLISIS DE LECTURA Y ESCRITURA

(T.A.L.E.)

RESULTADOS

Apellidos: Nombre:

Curso: Edad: Fecha administración:

Administrador de la prueba:

LECTURA

LETRAS

Tiempo: I (48"), II (33"), III (30"), IV (26") Nivel alcanzado:

	No lectura	Vacilación	Repetición	Rectificación	Sustitución	Rotación	TOTAL
--	------------	------------	------------	---------------	-------------	----------	-------

N.º errores:

I	2-3	2	0	0-1	5-6	0-1	11-12
II	1	2-3	0	0-1	4-5	0-1	8-9
III	0-1	1-2	0	0-1	2-3	0	5-6
IV	0	1	0	0	1-2	0	3-4

Nivel alcanzado:

SÍLABAS

Tiempo: I (30"), II (21"), III (17"), IV (16") Nivel alcanzado:

	Vacilac.	Repet.	Rectif.	Sustit.	Rotac.	Adic.	Omis.	Invers.	TOTAL
--	----------	--------	---------	---------	--------	-------	-------	---------	-------

N.º errores:

I	0-1	1	1	1	0-1	1	0	0-1	3-4
II	0-1	0	0	0-1	0-1	0	0	0	2-3
III	0-1	0	0	0-1	0	0	0	0	1-2
IV	0	0	0	0-1	0	0	0	0	1

Nivel alcanzado:

PALABRAS

Tiempo: I (2'8"), II (1'12"), III (59"), IV (52") Nivel alcanzado:

	Vacil.	Repet.	Rectif.	Sustit.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Omis.	Invers.	TOTAL
--	--------	--------	---------	---------	--------	--------------	-------	-------	---------	-------

N.º errores:

I	5	1	2	3-4	0-1	0-1	0-1		0-1	15
II	4	0-1	1	2	0	0-1	1		0-1	10-11
III	3	0-1	1	1-2	0	0	0-1	0-1	0	8-9
IV	2-3	0-1	1	1	0	0	0	0-1	0	5-6

COMPRESIÓN LECTURA

NIVEL IV	Respuestas correctas	.....	\bar{X} : 5-6	σ : 2,5
NIVEL III	Respuestas correctas	.....	\bar{X} : 7	σ : 1,6
NIVEL II	Respuestas correctas	.....	\bar{X} : 7-8	σ : 1,4
NIVEL I	Respuestas correctas	.....	\bar{X} : 6-7	σ : 2,2

LECTURA: OBSERVACIONES Y CONCLUSIONES:

TEXTO Nivel IV		Tiempo:		X: 1'25"								
	Vacil	Repet.	Rectif.	Sust.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Adic. palab.	Omis.	Omis. palab.	Invers.	TOTAL
N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
X	4	1-2	1	1	0	1-2	0-1	0-1	1	1-1	0	11-12

TEXTO Nivel III		Tiempo:		X: 53"								
	Vacil	Repet.	Rectif.	Sust.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Adic. palab.	Omis.	Omis. palab.	Invers.	TOTAL
N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
X	2-3	1	0-1	0-1	0	1	0-1	0-1	2-3	0	0	7-8

TEXTO Nivel II		Tiempo:		X: 32"								
	Vacil	Repet.	Rectif.	Sust.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Adic. palab.	Omis.	Omis. palab.	Invers.	TOTAL
N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
X	1-2	0-1	0-1	1	0	0	0-1	0	0-1	0	0	4-5

TEXTO Nivel IB		Tiempo:		X: 39"								
	Vacil	Repet.	Rectif.	Sust.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Adic. palab.	Omis.	Omis. palab.	Invers.	TOTAL
N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
X	1	0-1	0-1	0	0	0	0	0	0	0	0	3

TEXTO Nivel IA		Tiempo:		X: 12"								
	Vacil	Repet.	Rectif.	Sust.	Rotac.	Sust. palab.	Adic.	Adic. palab.	Omis.	Omis. palab.	Invers.	TOTAL
N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
X	0-1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1-2

ORTOGRAFÍA DICTADO

NIVEL III		Tiempo:	X: 5'15"	σ: 48"					
ORT. NATURAL		Sustit.	Rotac.	Omis.	Adic.	Invers.	Unión	Fragment.	TOTAL
	N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	X	0-0,5	0	0-0,5	0-0,5	0	0-0,5	0-0,5	1
ORT. ARBITRARIA		Acentuac.	Puntuac.	Conson.					TOTAL
	N.º errores:	.....	.....	.....					.....
	X	4	0	2-3					8

NIVEL III		Tiempo:	X: 4'56"	σ: 2'19"					
ORT. NATURAL		Sustit.	Rotac.	Omis.	Adic.	Invers.	Unión	Fragment.	TOTAL
	N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	\bar{X}	1-2	0	1	0	0	0-1	0-1	3-4
ORT. ARBITRARIA		Acentuac.	Puntuac.	Conson.					TOTAL
	N.º errores:	.....	.....	.....					.....
	\bar{X}	2	0	5-6					7-8

NIVEL III		Tiempo:	X: 2'49"	σ: 1'11"					
ORT. NATURAL		Sustit.	Rotac.	Omis.	Adic.	Invers.	Unión	Fragment.	TOTAL
	N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
	\bar{X}	1	0	1	0	0	1	0	3-4
ORT. ARBITRARIA		Acentuac.	Puntuac.	Conson.					TOTAL
	N.º errores:	.....	.....	.....					.....
	\bar{X}	0	0	0-1					0-1

GRAFISMO (Escritura espontánea)

	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV	
Porcentajes de población	A	5	2	4,5	0,5
	B	44,5	42,5	28,5	27
	C	42	48,5	56,5	58,5
	D	6	7,5	11	14

Tamaño:

	Irregular	Oscilac.	Líneas anóm.	Interlíneas	Zonas	Superpos.	Soldad.	Cu-vas	Trazos vert.	TOTAL
Puntuación errores (0-1-2)
										I (5-6); II (5-6); III (6-7); IV (5-6)

ORTOGRAFÍA COPIA

Tiempo: I (11'16"), II (7'6"), III (6'), IV (4'28")

	Sustit.	Rotac.	Omisión	Adición	Invers.	Unión	Fragment.	Conson. Orto. Arb.	TOTAL
N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
I	2-3	0-1	2-3	0-1	0	0-1	0	1	7-8
II	1-2	0	1	0-1	0	0	0	0-1	3-4
III	1	0	0-1	0	0	0	0	0-1	2-3
IV	0-1	0	0-1	0	0	0	0	0-1	1-2

Nivel alcanzado:

ORTOGRAFÍA DICTADO

NIVEL IV

Tiempo: X: 5'3" α: 45"

	Sustit.	Rotac.	Omis.	Adic.	Invers.	Unión	Fragment.	TOTAL
N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
\bar{X}	1	0	0-1	0-1	0	0	0	2-3
	Acentuac.	Puntuac.	Conson.					TOTAL
N.º errores:	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....
\bar{X}	3	0	2-3					5-6

ORT. NATURAL

ORT. ARBITRARIA

n.º errores:

I (1); II (1-2); III (2-3); IV (2-3)

CONTENIDO EXPRESIVO (Escritura espontánea)

Tiempo:

N.º oraciones

.....
I 4-5
II 6-7
III 10
IV 11-12

Nivel alcanzado:

Calificativos

.....
I 0
II 0-1
III 0-1
IV 1

Adverbios

.....
1
2-3
3
4

Causa-Cons.

.....
0-1
0-1
1
1

TOTAL

.....
1-2
3-4
5
6-7

Nivel alcanzado:

ESCRITURA: OBSERVACIONES Y CONCLUSIONES: