



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN No. 8727-43 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

**La didáctica empleada por el docente en la
enseñanza de la lecto-escritura en el 1º de
educación primaria.**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN PEDAGOGÍA**

PRESENTAN:

Gladys Karina Gutiérrez Vaca
Marisol Madrigal Ambriz

ASESOR: Lic. Javier Bonaparte González

URUAPAN, MICHOACÁN. 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

ÍNDICE

Introducción	
Antecedentes.	1
Planteamiento	3
Objetivo general	4
Justificación.	4
Preguntas de investigación	5
Marco de referencia.	6
Capítulo 1. Didáctica de la lecto – escritura en el nivel educativo básico .	7
1.1 Concepto de docente.	7
1.2 Práctica docente.	8
1.3 Importancia del docente	9
1.4 Modelos de formación docente	11
1.5 Cualidades que debe tener el docente	13
1.6 Funciones didácticas del docente	16
1.7 Relación maestro – alumno.	20
1.8 Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura	22
1.8.1 Método sintético.	23
1.8.2 Método analítico.	23
1.8.3 Método silábico.	23
1.8.4 Método onomatopéyico.	24
1.8.5 Método global.	25
1.8.6 Método ecléctico.	25
1.8.7 Método Pronales.	26

Capítulo 2. Proceso de la lecto-escritura.	29
2.1 Importancia de la lectura y la escritura.	29
2.2 Concepto de lectura.	30
2.3 Concepto de escritura.	32
2.4 Periodos de la lengua escrita	33
2.4.1 Periodo de la enseñanza de la lectura y la escritura: la lectura	34
2.4.2 Periodo de la enseñanza de la lectoescritura.	34
2.4.3 Periodo de la enseñanza de la lengua escrita.	35
2.5 La lectoescritura y la teoría de Piaget.	36
2.6 Proceso de la lectoescritura.	38
2.6.1 Representaciones de tipo presilábico.	39
2.6.1.1 Escrituras unigráficas.	40
2.6.1.2 Escrituras sin control de cantidad.	40
2.6.1.3 Escrituras fijas.	41
2.6.1.4 Escrituras diferenciadas.	43
2.6.1.5 Cantidad constante con repertorio fijo parcial	43
2.6.1.6 Cantidad variable con repertorio fijo parcial.	44
2.6.1.7 Cantidad constante con repertorio variable.	44
2.6.1.8 Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial.	45
2.6.2 Representaciones de tipo silábico.	45
2.6.3 Representaciones e interpretaciones alfabéticas.	46
2.7 Causas del fracaso en la adquisición de la lectoescritura.	47
2.8 Clasificación de los problemas de aprendizaje en la lectoescritura.	48
Capítulo 3. El desarrollo del niño.	50
3.1 Aspectos físicos y psicomotores del niño.	50

3.2 Desarrollo del pensamiento intelectual.	53
3.3 El proceso afectivo y características del pensamiento del niño	
a los seis años	56
3.3.1 Características del niño en el desarrollo afectivo.	57
3.4 Desarrollo de la personalidad.	59
3.4.1 Relación satelizada.	59
3.4.2 Relación no satelizada.	60
3.5 Conciencia moral.	61
Capítulo 4. Análisis e interpretación de resultados.	65
4.1 Descripción de la metodología.	65
4.2 Descripción de la población.	72
4.3 Desarrollo de la investigación.	72
4.4 Análisis de resultados..	74
4.5 La didáctica y el proceso utilizado por el docente de primer	
grado grupo "A"	80
Conclusiones	93
Bibliografía	96
Otras fuentes.	99
Anexos.	100

RESUMEN

En la presente investigación se explica la didáctica que emplea el docente en el proceso de la lecto-escritura en el primer grado de educación primaria de la escuela Ignacio Manuel Altamirano, institución perteneciente a la ciudad de Uruapan, Michoacán.

La estructura del estudio se encuentra conformada por tres capítulos teóricos y uno práctico. En el primer capítulo se hace un análisis de la didáctica de la lecto-escritura en el nivel educativo básico, rescatando algunos métodos para la enseñanza de este proceso; así como la importancia que desempeña el docente dentro del mismo.

En el segundo capítulo se describe el proceso de la lecto-escritura abarcando el tipo de escrituras que pueden ser presentados en este proceso.

El tercer capítulo señala las características de la etapa del desarrollo en la cual se encuentran los sujetos investigados.

Dentro del cuarto capítulo se hace un análisis e interpretación de resultados obtenidos al aplicar técnicas para la recolección de datos benéficas en la investigación de campo.

Finalmente se presentan las conclusiones a las que llegaron las investigadoras en dicha indagación.

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Con base en la lectura realizada en la Revista Mexicana de Pedagogía, Jerez (2006) menciona que la docencia es una actividad profesional que se ejerce bajo un marco pedagógico definido y un orden metodológico de enseñanza, para lograr de la manera más eficiente los objetivos de aprendizaje.

Uno de los principales retos de la práctica docente de los profesores de educación es la construcción del conocimiento, motivo y debate de estrategias por encontrar el camino más eficaz en los procesos cotidianos de enseñanza.

Según Anguiano (2004) el lenguaje escrito es uno de los recursos más valiosos y útiles para la comunicación. La expresión que se realiza por medio de la escritura tiene como contraparte la lectura.

La enseñanza de la lecto-escritura es una de las tareas más significativas de la escuela, la cual se ha convertido en uno de los espacios más importantes para estos logren un aprendizaje.

De acuerdo con Goldin (2005) en su debate titulado “Acercamiento escolar a la cultura escrita” para la escuela, enseñar a leer y escribir significa no sólo cubrir uno de los objetivos que le han sido encomendados, es también la condición para que se cumpla la principal función social que tiene: transmitir los saberes culturales.

Por esto se dice que durante los primeros años, la escuela debe enseñar a leer y escribir, para que después los alumnos sean capaces de leer para aprender.

Finalmente, Ferreira (1988) señala que la comprensión del habla precede a la escritura y a la lectura, el mecanismo de asociación proporciona igualmente

una explicación sencilla para estas últimas actividades: las formas tenían que ser asociadas con los sonidos y tenían que enseñarse y practicarse las destrezas motoras perceptivas que hicieron posible discriminar y producir las formas particulares de las letras.

Planteamiento del problema.

A través de la historia de la educación en México se observa la aplicación de diversos métodos para la enseñanza de la lecto-escritura, su implementación ha estado siempre relacionada con el concepto que se tiene de lo que es aprender y lo que es enseñar, así como con el significado de leer y escribir que existe en cada época.

Mucho se ha hablado de los métodos que existen para la enseñanza de la lecto-escritura en los primeros grados de la educación básica, pero poco de cuáles son sus características y adaptaciones que ha de hacer el docente para ponerlos en práctica con sus alumnos.

El problema a tratar es el siguiente: ¿Cuál es la relación que existe entre la didáctica de la enseñanza y la adquisición de la lecto-escritura de la Escuela Ignacio Manuel Altamirano del primer año grupo "A" turno matutino?

Objetivo general

Analizar la relación existente de la didáctica de la enseñanza y el proceso de la adquisición de la lecto-escritura en los alumnos de primer grado de primaria de la escuela Ignacio Manuel Altamirano.

Objetivos particulares:

1. Conceptualizar la práctica docente.
2. Caracterizar teóricamente el proceso de lecto-escritura.
3. Comprender la importancia del docente en la adquisición de la lecto-escritura.
4. Establecer la relación existente entre práctica docente y lecto-escritura.

Justificación

La presente investigación beneficiará a los docentes que laboran con los grupos de primer grado de educación básica, ya que en ocasiones estos consideran que el niño es el que no aprende debido a la deficiencia en habilidades o aptitudes; por lo que este estudio le ayudará a entender más su papel como facilitador del proceso de lecto-escritura.

Esta investigación será benéfica, debido a que analizará cómo ha sido la enseñanza de la lecto-escritura en el sistema educativo del país; permitirá además conocer las distintas etapas y enfoques relacionados con estos aprendizajes a través de la historia.

Actualmente, y gracias a los aportes de muchos teóricos y expertos en la materia, se puede saber que el papel del maestro y de cualquier educador es el de un propiciador y un guía en el aprendizaje de los alumnos y, sobre todo, que la

construcción del conocimiento que realiza el niño tiene una característica muy importante: ser un aprendizaje significativo el cual le permita avanzar en su posterior desarrollo y tener acceso a aprendizajes más amplios y complejos.

Preguntas de investigación

1. ¿Qué se entiende por práctica docente?
2. ¿Qué se entiende por lecto-escritura?
3. ¿Qué relación existe entre la práctica docente y la adquisición de la lecto-escritura?
4. ¿Cuál es la importancia del docente en la enseñanza de la lecto-escritura?
5. ¿En qué consiste el proceso de lecto-escritura?

Marco de referencia

La investigación de campo se realizó a cabo en la Escuela Primaria Ignacio Manuel Altamirano, ubicada en la calle 5 de Febrero # 31, colonia centro, en la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Esta institución cuenta con 18 salones, tres de cada grado clasificados en A, B y C. Se fundó en 1920, la cual en ese entonces estaba ubicada en lo que hoy es la Casa de la Cultura. Fue la primera escuela federal de Uruapan.

Ya ubicada en la calle 5 de febrero, en un temblor ocurrido en 1971, la escuela se cayó y se volvió a construir el edificio que actualmente existe. El nivel socioeconómico de los alumnos de esta institución se sitúa entre clase media y baja. Se considera que presentan este nivel ya que en su mayoría, los padres de éstos niños desempeñan labores como: mecánicos, obreros, empleadas domésticas, comerciantes y cuentan con una escolaridad promedio de primaria y algunos secundaria, sin embargo, los alumnos presentan en su mayoría promedios generales entre ocho y nueve.

Capítulo 1

Didáctica de la lecto-escritura en el nivel educativo básico

El trabajo docente es un tanto complejo, sobre todo cuando los mismos maestros no han puesto mucho de su parte para que la práctica docente sea más accesible a los alumnos y, por ende, la enseñanza sea de mejor calidad; pues se tiene el conocimiento de que una educación de buena calidad está orientada al desarrollo de las competencias cognoscitivas fundamentales de los alumnos, principalmente las comunicativas: lectura, escritura, saber hablar y saber escuchar. Además, una educación de calidad formará en los alumnos la disposición de seguir aprendiendo a lo largo de su vida de manera autónoma. Propiciará también la capacidad de plantear y resolver problemas, predecir resultados y desarrollar el pensamiento crítico, la imaginación espacial y el pensamiento deductivo; introducirá al mundo social y al mundo natural entendiendo éstos como procesos dinámicos y en evolución, y formará buenos ciudadanos que vivan en la democracia y la cultura de la legalidad. Estos son los aprendizajes que deberían de fomentar los profesores y el sistema educativo en su conjunto.

Así, en el presente capítulo se retomarán algunos conceptos sobre el docente y su práctica.

1.1 Concepto de Docente

No hay una sola definición de docente, sino que éste se define de distintas maneras. A continuación se presentan algunas de ellas: “la docencia es una actividad profesional que se ejerce bajo un marco pedagógico definido y un orden

metodológico de enseñanza para lograr, de la manera más eficiente, los objetivos de aprendizaje.” (Talavera, 2006: 3)

Por otra parte, se considera al docente como aquel individuo que trabaja en una clase con un grupo de personas al cual se le enseñan ciertos conocimientos que se pondrán en práctica de acuerdo con las experiencias que estos vayan adquiriendo.

“Uno de los principales retos de la práctica docente de los profesores en educación es el relativo a la construcción del conocimiento, motivo y debate de estrategias por encontrar el camino más eficaz en los procesos cotidianos de enseñanza.” (Talavera, 2006: 3)

Por lo que se concluye que el docente es la persona capacitada para transmitir los conocimientos a los alumnos con una adecuada utilización de materiales, recursos y estrategias para lograr en el alumno el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos.

1.2 Práctica Docente

En este capítulo se entiende por práctica docente al conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del maestro. En ese proceso intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor; por ejemplo, el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interacciones; el análisis de la práctica implica, como alguna vez lo planteó John Dewey: "una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende". (Morata, 1991: 13)

El concepto anterior de práctica docente le da cabida al maestro y al alumno en su papel de sujetos que intervienen e interactúan en el proceso educativo, no sólo como productos del mismo. Cada maestro tiene en sus manos la posibilidad de recrear el proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con los niños que se encuentran en su salón de clases. Tiene además que dar un nuevo significado a su propio trabajo, de manera que pueda encontrar mayor satisfacción en su desempeño diario y mayor reconocimiento de los saberes adquiridos.

1.3 Importancia del Docente

La responsabilidad educacional del profesor es grande, dado que él mantiene contacto más prolongado en la escuela, con el educando. El docente es una pieza fundamental e insustituible en toda acción educativa.

Según Nérici (1973) es posible educar sólo con el profesor, pero es imposible hacerlo únicamente con material didáctico, organización didáctica métodos; puesto que será insuficiente e ineficaz sin un profesor que anima, da vida y sentido a toda organización escolar.

Además, se considera de suma importancia el docente en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, ya que de éste depende gran parte de la adquisición de conocimiento que el alumno recibe.

Otro punto muy importante a rescatar en la enseñanza de la lectoescritura es el uso adecuado del método que el docente utiliza para dicho proceso de enseñanza.

También se considera importante al docente, ya que es considerado como un guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como en el proceso de la

adquisición de la lecto-escritura, siendo la tarea principal del profesor facilitar el aprendizaje de la lengua escrita, comprender al alumno, respetarlo y apoyarlo para que se pueda ir desarrollando conforme a sus niveles de conceptualización.

Así, el docente debe planear actividades acordes a las necesidades de los niños y cambiar estas actividades en caso necesario de tal manera que se favorezca el aprendizaje en el niño y la participación del mismo sea de manera activa.

Es importante también que el docente intercambie puntos de vista con sus compañeros de trabajo sobre las estrategias, técnicas, actividades y métodos que está empleando el mismo y en caso de no funcionar éstas, las modificaciones que puede hacer para que el aprendizaje de sus alumnos sea de manera eficaz.

El maestro debe facilitar el aprendizaje de la lengua escrita, comprender al alumno, respetarlo y apoyarlo para que se pueda ir desarrollando conforme a sus niveles de conceptualización. Las actividades las ha de planear, pero debe estar dispuesto a cambiarlas si los niños lo piden o si él lo considera necesario, debe tomar en cuenta la participación de todos y no ser él la autoridad dentro del salón de clases, también debe estar dispuesto a compartir sus experiencias con otros maestros para ver que no está resultando y cómo se puede modificar. Por lo tanto, en el proceso de aprendizaje se les considera tanto a los niños como al profesor como seres activos.

1.4 Modelos de Formación Docente

Diversos análisis coinciden en identificar modelos que han predominado históricamente y en cierta forma se han hecho sin reemplazarse nunca de manera total y, por lo tanto, de la formación docente. A continuación se darán a conocer algunas de las características de los modelos de la formación docente que han existido desde tiempos anteriores:

1) *El enfoque práctico – artesanal, o concepción tradicional – oficio.*

Este enfoque concibe a la enseñanza como una actividad artesanal. En base a éste el conocimiento experto se genera en los intercambios espontáneos o sistemáticos que constituyen la cultura escolar, bajo la presión de la tradición histórica y los requerimientos inmediatos, de las inercias de la institución y de los hábitos adquiridos y reproducidos por docentes y alumnos.

La enseñanza es un oficio que se aprende a la manera del aprendizaje en los talleres de oficios: se aprende a ser docente enseñando, como se aprende cualquier oficio practicándolo; es decir, que los conocimientos que se van adquiriendo son mediante la práctica de otra manera se dificultará el aprender.

2) *La tradición normalizadora – disciplinadora.*

Este enfoque pone mayor énfasis en el moldeamiento de la persona del maestro, con el objetivo de normalizarla. Aquí el docente es considerado como un combatiente ante la barbarie y una agente de civilización; dicho en otras palabras lo que se pretende con este enfoque es actualizar a las personas mediante el apoyo del docente para que transmita diversas ideologías para crear así un universo cultural.

3) *La tradición academicista.*

Esta perspectiva de la docencia y de la formación pone acento en que lo esencial en la formación y acción de los docentes es que estos conozcan a fondo la asignatura que enseñan.

Por lo que considera que los pedagogos no son de suma importancia para el proceso de enseñanza aprendizaje, existe una “incapacidad de las escuelas para constituirse en un ámbito donde se produzcan aprendizajes significativos”. (Davini, 1995:29)

4) *Enfoque técnico – academicista, o concepción tecnológica, o tradición eficientista.*

Esta tradición establece una clara diferencia entre conocimiento teórico y conocimiento práctico y entiende al segundo como una aplicación del primero. En este enfoque la formación se centró en la preparación técnica del docente para la programación y capacitación para el manejo de los nuevos recursos de enseñanza.

5) *La concepción personalista o humanista.*

Esta tendencia pone su mayor énfasis en el desarrollo de habilidades o competencias. Concibe la formación como un proceso de construcción de sí, en donde el recurso más importante es el profesor, con cuya formación da mayor efectividad en la enseñanza, en cambios de actitudes y cambios personales.

6) El enfoque hermenéutico – reflexivo o enfoques del profesor orientado a la indagación y la enseñanza reflexiva.

Parte del supuesto de que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren de políticas.

“Una preocupación central de este enfoque es la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente”. (Terigi, 1997: 112)

1.5 Cualidades que debe tener el Docente

Nérici (1973) considera importante señalar algunas cualidades que debe poseer el docente para el ejercicio práctico dentro del proceso de enseñanza aprendizaje:

1. Capacidad de adaptación. Se refiere a que el profesor debe ponerse en contacto con el alumno y su medio, para que a partir de esta situación vaya elevando y llevando al educando a realizar de acuerdo con sus posibilidades y necesidades sociales una vida mejor.
2. Equilibrio emotivo, se refiere a que el profesor debe presentar un comportamiento equilibrado, de manera que inspire confianza con sus alumnos.
3. Capacidad intuitiva. La intuición puede llevar al profesor a aprehender estados de ánimo del alumno en particular, o de la clase, sobre la base de indicios mínimos, evitando o controlando situaciones que podrían evolucionar.

4. Sentido del deber. El sentido de responsabilidad lleva a la compenetración con el trabajo desarrollado por el profesor durante el año, obligándolo a un planteamiento y a una ejecución educativa adecuada.
5. Capacidad de conducción. El educando reconoce sus limitaciones y acepta, aunque veladamente, que la escuela procura conducirlo hacia alguna meta. Admite además el educando a la escuela como camino para llegar a algún lugar o hacia alguna finalidad. .
6. Amor al prójimo. Es una cualidad reveladora de la vocación del docente, ya que sin esta cualidad no sería capaz de ayudar al alumno en sus necesidades. Es pues de este modo que el amor se convierte en simpatía hacia el alumno y de esta manera le permite comprender las razones de su comportamiento, estando por eso mismo el docente disponible a ayudarlo.
7. Sinceridad. Es decir, toda acción, para educar, tiene que ser auténtica, en este caso es la sinceridad.

Es preciso destacar que, en verdad, todas las cualidades expuestas anteriormente pueden significar muy poco, si se considera realmente fundamental para el ejercicio del docente la disposición interior de simpatía y de querer ayudar al prójimo. Todas las demás cualidades se reducen a este amor al alumno y de actuación directa.

Se agrega que la docencia es para personas que, de hecho, sienten que tienen algo que transmitir a sus semejantes. Aparte de esta cualidad se necesita de una preparación técnica en la disciplina que va a ser enseñada, y un conocimiento preciso de los procesos didácticos indispensables para un buen aprendizaje de los contenidos.

Es imprescindible pues, que el profesor esté dispuesto a escuchar con interés a sus alumnos y a atenderlos cuando necesiten de ayuda; por lo que se denomina a lo anterior como **Disposición**, la cual es una actitud que consiste en estar siempre en condiciones de detenerse ante el alumno para aconsejarlo en sus dificultades, creando un ambiente propicio para que manifieste sus preocupaciones.

Algo que es importante destacar en las cualidades del profesor es la empatía, que quiere decir: “Estado en el que una persona se identifica en pensamiento y sentimiento con otra persona” (Nerici, 1973: 112). En otras palabras, la empatía es la capacidad que tiene una persona de colocarse en la situación de otra persona y vivir en esa situación.

La empatía es una condición básica a rescatar en la docencia, ya que hace posible que el maestro sienta más objetivamente la situación del alumno, con el fin de orientar mejor su formación y llevarlo a superar sus dificultades.

La actitud del docente será, en todo momento, la de hacer que el alumno actúe por sí mismo; es decir, que el alumno no sepa algo porque lo habrá dicho, sino porque lo haya comprendido por sí mismo; que no aprenda la ciencia sino que la cree, que viva su proceso y lo que viene a futuro.

La tarea del docente es propiciar la autoformación del alumno con firmes conocimientos sobre los cuales ejerce una acción dirigida a adquirir nuevos conocimientos, proyectar formas de pensar y de problematizar; y hacer de lo que se le transmite rasgos de creación.

Por lo que la docencia tiene que aprobar el conocimiento, deberá consolidar el proceso de enseñanza aprendizaje bajo firmes principios metodológicos, psicológicos, pedagógicos y culturales, con una inducción tal que

el alumno camine sobre el sendero intelectual del saber y del descubrimiento. El verdadero aprendizaje que impregna al maestro sobre su alumno, impacta su naturaleza intelectual y además transformando pautas de conducta, formas de pensar, modos de concebir al mundo, de sentir y de querer la humanidad.

Libertad, participación, disciplina y esfuerzo como los cuatro grandes ejes en los que se debe estructurar la praxis educativa que integre lo cognitivo, lo afectivo y la acción. Educando en el respeto a la pluralidad de opciones, abierta a todo nuevo camino y el diálogo con todos. Respetando y permitiendo que el otro sea de acuerdo con sus propias opciones.

1.6 Funciones didácticas del Docente

Las responsabilidades de la docencia tienden a aumentar a medida que la familia va perdiendo las oportunidades de educar a sus hijos y que la vida social se va haciendo más compleja.

De acuerdo con Nerici (1973) existen actualmente cinco funciones básicas del profesor y son: técnica, didáctica, orientadora, no directiva y facilitadora. Por lo que nos hemos dado a la tarea de explicar de manera más amplia estas funciones y es de la siguiente manera:

1. **Función técnica.** El profesor debe poseer suficientes conocimientos relativos al ejercicio de la docencia. La preparación se refiere específicamente a su disciplina o especialización y, como complemento, a todas las áreas de conocimientos a fines a su especialidad.

Cuanto más amplio es el conocimiento del área que integra su especialización, mayores son las posibilidades de facilitar el logro de una

enseñanza integrada. Es importante que el docente posea conocimientos diversos, ya que a cada instante, los alumnos formulan preguntas que revelan curiosidad que trasciende el área de especialización del profesor. Resulta importante, entonces, que dichos requerimientos sean atendidos, así sea como un elemento útil para orientar el estudio o la investigación, a fin de que el diálogo entre docente y el alumno no deje de existir. De lo anterior se desprende la necesidad de que el docente se actualice continuamente, no solo en su asignatura, sino también en todo lo concerniente a hechos y acontecimientos que constituyen la cultura general dinámica de nuestra época.

2. ***Función didáctica.*** El profesor debe estar preparado para orientar correctamente el aprendizaje de sus alumnos, utilizando para ello métodos y técnicas que exijan la participación activa de los mismos en la adquisición de los conocimientos, habilidades, actitudes e ideales. Así pues, esta función consiste en orientar la enseñanza de modo tal que favorezca la reflexión, la creatividad y la disposición para el aprendizaje.

3. ***Función orientadora.*** Esta es una función cuya importancia en la vida profesional del docente (que es esencialmente un orientador de sus alumnos) se acrecienta cada vez más. En la acción del educador está presente la preocupación por comprender a los alumnos y a su problemática existencial, a fin de ayudarlos a encontrar salida a sus dificultades, a realizarse lo más plenamente posible y a incorporarse a la sociedad de manera activa y responsable.

4. ***Función no directiva.*** El profesor no impone reglas ni dicta normas de conducta, sino que estimula a los educandos a buscar por sí mismo las formas de estudio y de comportamiento que juzguen más acertadas, llevándolos, sin embargo, a una crítica y a una justificación en cuanto a los objetivos y procedimientos adoptados.

Así pues, la función no directiva se ejerce de manera responsable, para que cada educando pueda estructurar sus conocimientos y sus normas de comportamiento, con plena participación personal.

5. ***Función facilitadora.*** En la función facilitadora, el profesor debe crear y facilitar condiciones para que el educando los obtenga, mediante su propio esfuerzo y voluntad. Los conocimientos pueden transmitirse en situaciones especiales y cuando sean solicitados. El profesor debe ser más bien el compañero con más experiencia que, en situaciones difíciles puede sugerir las acciones que mejor conducen a la obtención de los objetivos deseados.

De esta manera se considera que la acción general del docente a cualquier nivel de enseñanza debe llevar al alumno a:

- Adquirir buenos hábitos de vida mental, física y social.
- Estructurar una escala de valores, con el fin de que pueda dar un sentido positivo a su vida.
- Realizar sus potencialidades por medio de actividades apropiadas, que deben facilitarse a todos para que aquellas puedan realizarse.

- Tomar conciencia de sí mismo, de sus posibilidades y de sus aspiraciones.
- Participar decisivamente en su propia realización.
- Aprender las respectivas horizontal y vertical de la vida, en otras palabras, significa que se debe hacer sentir la realidad en todos sus aspectos, y hacer tomar conciencia del sentido espiritual de la vida, estimulando un constante perfeccionamiento en el alumno.

En términos generales, el profesor ejerce una fuerte influencia sobre la forma en que los alumnos llegan a considerar el proceso de la educación en general, y el de la lectura como forma de aprendizaje, en particular.

La enseñanza es una profesión que exige una amplia gama de aptitudes, actitudes y conocimientos. En la docencia, más que en cualquier otra profesión, se emplean e integran una diversidad de conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona. Ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también una cantidad de elementos afectivos y sociales.

El maestro tiene la responsabilidad de presentar a sus alumnos información, conocimientos e ideas que les permitan aprender para resolver situaciones cotidianas. Asimismo, el docente influye en las actitudes y valores de los estudiantes, con frecuencia, de manera inconsciente; es decir los maestros no sólo transmiten conocimientos, sino actitudes frente a dicho conocimiento.

Las fuentes de aprendizaje son de diversa índole; se aprende a partir de experiencias, sean éstas positivas o negativas de la lectura, de las interacciones con los otros y de modelos dados por los padres, maestros y compañeros.

Los profesores, se lo propongan o no, son para sus estudiantes modelos de los estilos, de las estrategias de aprendizaje que utilizan y de actitudes frente a los saberes.

1.7 Relación maestro-alumno

Las relaciones entre profesor y alumno son de suma importancia en el proceso educativo. ¡Cuántos alumnos se pierden, por no haber establecido las relaciones con los maestros de manera conveniente!. Si se analiza a fondo estas manifestaciones encontraría su razón de ser en las deficientes relaciones entre profesor y alumno; y hallaría incomprensión y tolerancia por mencionar algunas.

Muchos alumnos, por lo general, han alcanzado la plenitud de sus posibilidades intelectuales, sociales y afectivas gracias a la ayuda prestada por el profesor, por las buenas relaciones establecidas entre ellos, debido a la comprensión y ayuda decidida que recibieran de este, y que en vez de intolerancia e incomprensión encontraríamos tolerancia, simpatía y orientación.

Se considera que en las relaciones maestro-alumno quien debe tomar la iniciativa para una mejor comunicación con los alumnos es el profesor debido a su preparación didáctico-pedagógica ya que de esta manera sabrá cómo mantener un diálogo con sus alumnos y de ésta manera inspirarles confianza.

Con base en lo anterior se desprende que “la práctica docente, específicamente el docente no sólo tiene relación con el alumno, sino que, existen diversas relaciones:

- La docencia implica la relación entre personas. La relación educativa con los alumnos es el vínculo fundamental alrededor del cual se

establecen otros vínculos con otras personas: los padres de familia, los demás maestros, las autoridades escolares, la comunidad.

- Maestros y alumnos se relacionan con un saber culturalmente organizado que la escuela, como institución propone para el desarrollo de las nuevas generaciones, a través de una intervención sistemática y planificada.
- La función del maestro está también estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad. La tarea del maestro se desarrolla siempre en un tiempo y un lugar determinados en los que entra en relación con los procesos económicos, políticos y culturales más amplios que forman el contexto de su trabajo y le plantean distintos desafíos.
- El quehacer del maestro se desarrolla en un marco institucional, lo que genera también múltiples relaciones. La escuela es, de hecho, el lugar privilegiado de la formación permanente del maestro una vez que ha concluido sus estudios. El maestro es además trabajador reconocido, lo que supone que, como parte de su actividad profesional, participe en organizaciones sindicales en las que se negocian sus condiciones laborales.
- Por último, el trabajo del maestro está estrechamente conectado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales, ya que la educación como proceso intencional de formación de personas lleva siempre implícita una orientación hacia el logro de determinados propósitos, a través de los cuales se

pretende apuntar la formación de un determinado tipo de hombre y construir un determinado modelo de sociedad. (Nerici,1973:114)

El conjunto de relaciones mencionado se enlaza formando una trama que convierte la práctica educativa en una realidad compleja, que trasciende el ámbito técnico pedagógico. Esto significa que se trata de una práctica educativa que va más allá del salón de clases.

1.8 Métodos para la enseñanza de la lecto-escritura

Los métodos para la enseñanza de la lectura tienen su origen en épocas pretéritas. El hombre inventó la escritura, utilizó el papiro y el pergamino para escribir sus cartas, notas históricas, testamentos, poemas y obras religiosas.

“En la Edad media al no existir la imprenta fue necesario copiar; actividad que llega a ser industria muy importante en Alejandría, quedando confinada más tarde a los conventos cristianos; por lo que los libros fueron escasos, costosos y escritos generalmente en latín.” (Basurto, 1967:12)

Con la invención de la imprenta cambió este aspecto, haciendo posible la impresión barata de numerosas obras hasta entonces desconocidas, naciendo de ahí la necesidad de enseñar a los niños las primeras letras.

Se sabe de la existencia de diversos métodos, sobre todo los de mayor difusión y aplicación que vinieron a marcar un cambio radical en la metodología de la enseñanza de la lectura. Estos métodos se encuentran clasificados de acuerdo a su marcha, que es la forma de iniciar el proceso de la enseñanza de la lectura.

1.8.1 Método sintético

Se parte del elemento menor para integrar el todo, o bien, se caracteriza porque proceden por composición, es decir, pasando de las partes al todo.

Éste método insiste en la correspondencia entre lo oral y lo escrito, entre el sonido y la grafía.

1.8.2 Método analítico

Inician del todo para llegar a las partes y una vez realizado el análisis se procede a la síntesis.

Se caracteriza por partir de la palabra o de las unidades mayores enunciados, frases o de cuento. Según el método analítico el reconocimiento global o ideo visual de las palabras u oraciones es lo primero, posteriormente se llega a la análisis de los componentes, sin importar la dificultad auditiva de lo que se aprende, puesto que la lectura es visual.

1.8.3 Método silábico

Consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se van cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras.

El proceso del método silábico es el siguiente:

- Se enseñan las vocales enfatizando en la lectura y escritura
- Las consonantes se enseñan respetando su fácil pronunciación, luego se pasa a la formulación de palabras, para que estimule el aprendizaje.

- Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas así: ma, me, mi, mo, mu, etc.
- Cuando ya se cuenta con varias sílabas se forman palabras y luego se construyen oraciones.
- Después se combinan las consonantes en sílabas inversas así: am, em, im, om, um y con ellas se forman nuevas palabras y oraciones.
- Después se pasa a las sílabas mixtas, a los diptongos, triptongos y finalmente a las de cuatro letras llamadas complejas.
- Con el silabeo se pasa con facilidad a la lectura mecánica, la expresiva y la comprensiva.

El método silábico omite el deletreo del método alfabético y la pronunciación de los sonidos de las letras por separado, tal como éste lo propone. Además sigue un orden lógico en su enseñanza y en la organización de los ejercicios.

Las sílabas son unidas por su sonido y los sentidos captan con gran facilidad. Es por eso que este método es fácil de aplicar y los alumnos lo pueden enseñar a otros.

1.8.4 Método onomatopéyico

Este es uno de los más conocidos y difundidos por los docentes. Es de fácil manejo y se caracteriza porque aplica la onomatopeya de los sonidos de cosas para el aprendizaje de las letras.

Este método se considera de marcha sintética porque parte del elemento para llegar al todo; una vez analizado es integrado como etapa final. Este método principia con la enseñanza de las vocales y de algunos diptongos. Después viene la enseñanza de los sonidos literales, consonantes, derivándolas de ruidos

onomatopéyicos, para entrar en la enseñanza de algunas palabras cortas en las que se encuentra el elemento acabado de aprender.

1.8.5 Método global

El método global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que se sigue en los niños para enseñarles a hablar.

Comienza por enseñar enunciados fáciles buscando aprovechar los intereses particulares del niño.

Cuando el alumno conoce por lo menos cincuenta vocablos se pasa al análisis fónico, descomponiendo el enunciado en sus elementos para que el alumno pueda posteriormente reconocer nuevas palabras. Con las frases se efectúan todo tipo de cambios para que el alumno se percate del sonido y la escritura de cada palabra.

Este método enseña a leer pensamientos y no las formas gráficas aisladas.

1.8.6 Método ecléctico

Parte de un serio análisis a la ejecución por parte del lector. Este método toma en cuenta que el juego es el interés primordial del niño, por ello aconseja al maestro mantener siempre despierto el interés hacia los libros, sin olvidar su interés principal. Para lograr la enseñanza de la lectura el método ecléctico comprende cinco etapas.

Empieza por ejercicios preparatorios, en el cual se desarrollan habilidades motoras y forma hábitos necesarios para el aprendizaje, como son el desarrollo de la atención visual y auditiva.

Posteriormente pasa a la enseñanza de las vocales, una vez dominadas se da la visualización de palabras, frases y oraciones que se presentan progresivamente. Para la enseñanza de las vocales se usan objetos de interés para el niño, un juguete cuya letra inicial sea la vocal que se pretende enseñar.

La tercera etapa es el análisis de frases o palabras hasta llegar a las sílabas. “Visualización de la oración, análisis de la oración en palabras, análisis de las palabras en sílabas, afirmación de la sílaba con las nuevas letras y las vocales, formación de palabras y frases utilizando el nuevo elemento.” (Barbosa, 1988:177)

La cuarta etapa implica ya la lectura de textos; el alumno debe ser capaz de unir enunciados, redactar textos de tres o cuatro enunciados, escuchar lecturas hechas por el maestro, así como realizarla en silencio y responder a preguntas sobre lo mismo.

Al llegar el alumno a la etapa cinco deberá ya leer completamente.

1.8.7 Método pronales

Surge a partir de la inquietud de los profesores a cerca de las causas que hacían que tantos alumnos reprobaran en el primer y segundo grado de educación básica, a como consecuencia de esto se inició una investigación de este fenómeno. Básicamente lo que se encontró fue que los niños no tenían una preparación para iniciar la lectura y la escritura, o sea, que en sus niveles de conceptualización eran sumamente bajos y que éstos estaban muy relacionados con los niveles socioeconómicos. Los niños de niveles socioeconómicos altos observa en sus padres las conductas de leer y escribir y desarrollan una serie de conocimientos que van a constituir los elementos de pre-escritura que son

indispensables para la iniciación en la lengua escrita. Por tal razón se dio comienzo al proyecto del Método PRONALES.

¿De qué trata el método PRONALES y cuáles son sus objetivos? En primer lugar se considera al método PRONALES en su misión de fortalecer el aprendizaje de la lectura y la escritura, en base a la concepción de la lectura como sistema comprensivo, no en el descifrado, sino en la comprensión de la lectura, en la que el niño expresa por escrito sus ideas.

El método PRONALES tiene como misión apoyar a todos los diferentes centros o dependencias de la Secretaría de Educación que tienen que ver con la lengua escrita.

La finalidad del PRONALES es presentar a los maestros una propuesta que pueda llevarse a la práctica para facilitar a los niños el aprendizaje de la lengua escrita y a la vez promover la integración en relación con su entorno y aprendizaje del niño a partir de las diversas actividades que éste propone para un mejor desarrollo integral.

El PRONALES es una metodología que es fiel al proceso de adquisición de la lengua, o sea, hay que conocer el proceso de adquisición de la lengua para poder adaptar la metodología y propiciar la adquisición de la lectura y escritura; es por eso que PRONALES busca el logro de la comprensión lectora, y de ésta manera desarrollar un pensamiento lógico, desarrollar posibilidades de expresión oral y escrita, lograr que los niños aprendan a comunicarse y aprendan más que nada a pensar y a utilizar sus conocimientos.

Actualmente la propuesta está diseñada sólo para el primer y segundo año de primaria. Esta propuesta contiene diversas actividades que sirven para que el niño desarrolle sus diferentes capacidades intelectuales, afectivas y motrices. La

propuesta está fundamentada en la teoría de Piaget, la cual se verá en el siguiente capítulo. Emilia Ferreiro es la autora de esta propuesta, ella se basa en la teoría de Piaget para explicar los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, considerándolo como sujeto cognoscente, como sujeto que busca adquirir conocimientos activamente, interactuando con el mundo que lo rodea.

En este contexto el método de aprendizaje se concibe como un proceso dinámico en donde es el niño quien construye su propio conocimiento de una manera activa.

La mayoría de las veces al hablar de aprendizaje se piensa que es el hecho mediante el cual una persona capta lo que la otra le enseña, es decir, le transmite información, que muchas veces es sin sentido para las personas que están aprendiendo. Por otra parte, se considera que únicamente se aprende en la escuela. No es verdad que sólo en la escuela aprende el niño, la escuela es un medio para ayudarle a que desarrolle y reflexiones sobre lo ya aprendido desde su propia experiencia.

A medida que el niño va evolucionando va buscando nuevas formas de satisfacer sus necesidades de aprendizajes y resolución de problemas que se le presentan en las estructuras cognitivas existentes, mediante este proceso se va acercando cada vez más a lo complejo y amplía su conocimiento.

Capítulo 2

Proceso de la lecto-escritura

Las áreas de lectura y escritura son aquellas en las que más niños fracasan, porque las maneras tradicionales de enseñar en ambas son poco funcionales, pues las cifras del rezago académico son altas. Existen dos tareas evidentes que en este ámbito se deben realizar: una es convencer a los maestros que necesitan cambiar sus estrategias de enseñanza; otra, pensar cómo cambiar tales estrategias, es decir, qué hacer para facilitar el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

2.1 Importancia de la lectura y la escritura

La lectura y la escritura son procesos de distinta índole, uno es receptivo y otro es productivo, esto significa que el lenguaje escrito está relacionado con lo que seamos capaces de recordar, y la lectura es únicamente la decodificación del texto.

No existe acuerdo en la literatura pedagógica acerca de cómo y cuándo deben los niños comenzar el aprendizaje de la lecto-escritura. Sin embargo algunos autores consideran que hasta entrar en la escuela no debe comenzar este aprendizaje; por el contrario, otros rechazan este punto de vista y plantean que desconoce todas las nociones que ya tiene el niño antes de comenzar la escuela, y que teniendo las oportunidades, los niños se interesarán por la lecto-escritura, aún antes de la edad escolar, e incluso comienzan a establecer relaciones entre la lengua oral y la escritura.

Analizando históricamente el proceso de la lecto-escritura, se observa que en el pasado no existían tantos mensajes visuales escritos como en la actualidad,

ni la sociedad era tan letrada. El niño de hoy se encuentra a diario con mensajes escritos, muchos de los cuales llaman poderosamente su atención e indagan con los adultos sobre los textos. Por otra parte el ambiente lector del hogar es un factor muy estimulante para los aprendices. El observar a los familiares leyendo o escribiendo textos los animará a preguntar, y si los adultos les permiten interactuar, esto favorecerá grandemente en su aprendizaje.

El aprendizaje de la lecto-escritura requiere de diversos conocimientos y habilidades, por ejemplo, conocer la funcionalidad del texto escrito, distinguir otros mensajes impresos y saber formar las letras, así como palabras; estos conocimientos se desarrollan entre los tres y los siete años de edad.

Es necesario también contribuir a la satisfacción de la curiosidad infantil y a su interés por conocer lo que les rodea, comprender que es esencial el conocimiento de algunos conceptos básicos sobre el proceso lector, para poder entender y progresar en las habilidades lectoras. Antes de comenzar el aprendizaje de la lectura, el niño tiene algunos conceptos elementales como el de las letras y las palabras.

2.2 Concepto de lectura

La lectura implica la interacción entre la información visual que se percibe a través del sistema visual y la información que ya se tiene disponible en él. En un acto de lectura puede haber intercambio y una relación directamente proporcional entre los dos tipos de información.

Por otro lado la lengua escrita es una forma de expresión que se recibe a través del sistema visual, la información que ya se tiene de lenguaje que implica una comunicación, simbólica con ayuda, de signos escogidos por el hombre y, en

tal sentido, arbitrarios y convencionales. La lengua escrita, al igual que la lengua oral, es un fruto de una adquisición. Por ello los dos primeros pasos del aprendizaje son decisivos, porque cada niño se sitúa frente a él mismo con su propio modo de organización, con sus capacidades motrices, su facultad de estructuración de orientación y representación verbal; por ello es importante tomar en cuenta que, durante la instrucción formal de la misma, se busca favorecer el éxito o logro de la lectura comprensiva, ya que en la medida en que el educador reconozca que aunque el procedimiento puede ser similar, existen múltiples determinantes que inciden en la forma de aprender a leer a partir de lo que el contexto, o el lector, aporten al proceso.

La lectura es un proceso que no se reduce a conocer símbolos, palabras, oraciones y partes abstractas del lenguaje que son objetos de estudio de los lingüistas. Leer consiste, esencialmente, en procesar el lenguaje y construir significados.

“Aprender a leer comprensivamente es fundamentalmente una cuestión de experiencia conceptual, de poder experimentar cómo dar sentido cada vez a más tipos de lenguaje en un mayor número de contextos, a partir del análisis que hace de su información gráfica, sintética, morfológica y semántica que aporta a la lengua escrita” (Gison, 1974:69)

Como dice Gómez (1988), el niño hace uso constante del lenguaje y las situaciones en que lo usa se hacen cada vez más complejas, por tanto, lo que como lector sea capaz de comprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que ya conoce y cree antes de iniciar la lectura.

De acuerdo con Larroyo (1982), es la decodificación de signos escritos que corresponden a los elementos sonoros del lenguaje oral.

La lectura es el proceso de la recuperación y aprehensión de algún tipo de información o ideas almacenadas en un soporte y transmitidas mediante algún tipo de código, usualmente un lenguaje, ya sea visual, auditivo o táctil.

La lectura es reactiva, es decir, siempre está inserta en las necesidades de construcción de la persona, siempre está pensada como una forma de ida y regreso de uno mismo hacia con los demás. Se considera que la lectura escenifica siempre las modalidades del encuentro con lo escrito, los lugares, las circunstancias y las finalidades.

2.3 Concepto de escritura

“Es una manifestación del habla interna” (Vigotski, 1978:87), esto significa que el sujeto expresa su pensamiento de manera escrita para darlo a conocer a las demás personas de su alrededor.

Otro concepto que se aborda en este capítulo de la escritura es el definido por Kaufman (1999), el cual la define como la transformación del lenguaje oral a una forma de código que permita su traducción por los lectores que poseen la habilidad de romper y decodificar los símbolos; esto quiere decir que la escritura es lo que se expresa del lenguaje oral de tal manera que los lectores interpreten el mensaje que se está dando a conocer.

La escritura tiene como objetivo la transmisibilidad de la expresión gráfica, pictográfica o grafológica. Escribir no significa copiar, aún cuando esta actividad implique un comportamiento psicomotor específico que produzca un trazo convencional.

La escritura es un acto inteligente que puede incluso fortalecer efectivamente el proceso de la lectura, ya que el escritor debe anticipar e intentar

controlar la respuesta del lector a través del texto que escribe.
(Campoverde;2004:54)

La escritura, puede involucrar diversas tareas como la reproducción o copia (en donde se organiza información de acuerdo con el esquema que mantiene el texto o lo que se lee); reescritura, (en donde el escritor remodela la información existente, utilizando esquemas distintos de los que implica el texto a la lectura); y la investigación o escritura creativa (en donde el escritor formula nueva información de acuerdo con sus propios esquemas). Éste último, como menciona Campoverde (2004), implica un proceso de análisis y síntesis en el que intervienen elementos de tipo perceptual, psicomotores e incluso emocionales.

A partir de las anteriores definiciones se deduce que la escritura es una forma de expresión y representación preescrita por medio de signos y códigos que sirven para facilitar, y mejorar la comunicación.

2.4 Periodos de la lengua escrita

La escuela como institución social y la enseñanza de la escritura han tenido una evolución que puede ser conocida desde un análisis histórico de la misma. Desde el punto de vista general, la tendencia de la evolución de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela pública es la siguiente:

- a) La enseñanza de la lectura por un lado, y la escritura por otro.
- b) La enseñanza de la lectoescritura.
- c) La enseñanza de la lengua escrita.

2.4.1 Periodo de la enseñanza de la lectura y la escritura: la lectura

Si en la escritura, se pensaba, sólo tenía que ver con el movimiento muscular de la mano, en cambio la lectura implica sólo los movimientos oculares; esto quiere decir, que la percepción visual no se hace individualmente letra por letra, sino visualmente por palabras o por conjunto de palabras. Los pedagogos que estaban a favor de los métodos globales de lectura, sintieron encontrar en este descubrimiento, el fundamento científico y experimental de estos métodos.

Dos elementos centrales dieron pie al inicio del siguiente periodo, el de la lectoescritura y a continuación se mencionan:

1. La disminución de la exigencia social en la escritura hecha a mano, que provocó el abandono en la escuela de este importante aprendizaje, casi considerándolo un oficio manual.
2. El aprendizaje de la psicología genética respecto a la participación del acto motor en el desarrollo de la representación en el niño.

Con estos estudios, se elevó la motricidad como uno de los factores clave el desarrollo intelectual, se estimó que didácticamente debía enseñarse juntas la lectura y la escritura. El aprendizaje de una favorecía el de la otra y viceversa, y de este modo surgieron los métodos de la lectoescritura.

2.4.2 Periodo de la enseñanza de la lectoescritura

Si bien, en el periodo anterior se buscaba una rapidez en el producto del aprendizaje, o sea, escribir rápido, en éste se centra en una búsqueda psicopedagógica de la velocidad en el proceso, no sólo en el producto del aprendizaje, sino en aprender lo más rápidamente posible. Esto dio lugar al fenómeno escolar llamado lento aprendizaje.

Todos los mecanismos que favorecieron un aprendizaje rápido de la lectoescritura eran adoptados por la didáctica. Aquí reaparece la tradición de la plana, ya no como una desviación de una buena práctica, sino legitimada por la didáctica de la lectoescritura. Por otra parte, los dictados comprendían palabras o vocablos aislados llegando hasta las sílabas más frecuentes para dominar las dificultades fonéticas y silábicas de nuestro idioma. Estas exigencias curriculares hicieron que apareciera la tradición y los especialistas del lenguaje colaborando con el diseño de métodos didácticos de la lectoescritura.

La lectoescritura que involucraba una concepción de aprendizaje y su propia patología entró en crisis definitiva en el primer tercio de los setentas. Esta crisis se debió por lo menos a tres factores primordiales:

1. El desarrollo de la psicolingüística y su influencia en la concepción actual de la escritura como lengua escrita.
2. La exigencia social de un incremento masivo de lectores con acceso a una mayor variedad de texto y con formas críticas y creativas para abordar la lectura.
3. El incremento masivo del fracaso escolar por la lectoescritura que rebasó todas las estrategias de solución.

2.4.3 Periodo de la enseñanza de la lengua escrita

En general, todos coinciden en que el asunto de la lengua escrita no es problema que quede circunscrito al ámbito meramente psicopedagógico, sino que es una cuestión que también tiene que ver con la psicolingüística. La socialización del conocimiento y todo lo que ésta implica. Considerar que el niño al abordar el aprendizaje de la lengua escrita está frente a dos sistemas gramaticales, el oral y

el escrito, es reparar, por lo pronto, que este proceso era mucho más complejo de lo que se venía suponiendo en el pasado inmediato.

Una idea más social y menos institucional no sólo liberó al niño de su culpa en el fracaso, sino que a la propia escuela no se le puede ahora responsabilizar como la única instancia que tiene que dar cuentas sobre el fracaso escolar. La nueva concepción de la lengua escrita evidenció que se desconoce más sobre el proceso “normal” de adquisición de la lengua escrita, sobre el supuesto “proceso patológico” de la lectoescritura.

2.5 La lectoescritura y la teoría de Piaget

Piaget es uno de los grandes estudiosos de los procesos de adquisición del conocimiento en los niños, ofrece un panorama enriquecedor para comprender al sujeto cognoscente en relación al aprendizaje de la escritura y la lectura.

En el análisis de la literatura sobre el aprendizaje de la lengua escrita se encuentran básicamente dos tipos de trabajo: los dedicados a dar a conocer determinada metodología como solución a los problemas de la lectoescritura, y los trabajos dedicados a establecer la lista de las capacidades o aptitudes necesarias involucradas en este aprendizaje.

Si se tiene en cuenta la literatura psicológica dedicada a establecer la lista de las aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, aparecen continuamente las mismas variables: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, todos esos factores correlacionan positivamente con un buen aprendizaje de la lengua escrita.

El sujeto que se conoce a través de la teoría de Piaget es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver las interrogantes que este mundo le plantea. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo.

En un marco de referencia piagetiano uno de los principios básicos de esta teoría es que los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto, en donde el sujeto da una interpretación al estímulo y es de ahí que la conducta del sujeto se hace comprensible. Según la teoría de Piaget, un mismo estímulo no es el mismo a menos que los esquemas asimiladores a disposición también lo sean. Lo cual equivale a poner en el centro del proceso al sujeto del aprendizaje, y no al que, supuestamente, conduce este aprendizaje, esto obliga sin duda a establecer una clara distinción entre los pasos que un método propone, y lo que efectivamente ocurre “en la cabeza” del sujeto, la confusión entre métodos y procesos llevan necesariamente una conclusión que parece inaceptable; los éxitos en el aprendizaje son atribuidos a los métodos y no al sujeto que aprende.

La teoría de Piaget permite comprender de una manera nueva cualquier proceso de adquisición de conocimiento. Permite además introducir a la escritura en tanto objeto de conocimiento, y al sujeto del aprendizaje en tanto sujeto cognoscente. “La obtención del conocimiento es un resultado de la propia actividad del sujeto; un sujeto activo es un sujeto que compara, excluye, ordena, categoriza, reformula, comprueba, formula hipótesis, reorganiza, etc., en acción interiorizada del pensamiento” (Anguiano, 2004: 22).

El conocimiento acerca de la teoría de Piaget marca la diferencia para concebir el aprendizaje y al sujeto como algo activo que interactúa y se modifica continuamente. El pensamiento progresa y evoluciona cuando el sujeto se ve ante una situación nueva y requiere modificar sus esquemas asimiladores para acomodarlo y adaptarse a una nueva situación.

2.6 Proceso de la lectoescritura

Las producciones e interpretaciones que los niños realizan, así como las diversas preguntas y conceptualizaciones que formulan acerca de lo que se escribe y se lee, son indicadores que permiten comprender los diferentes momentos evolutivos que constituyen el proceso de adquisición de la lengua escrita. (Anguiano:2004)

Los estudios realizados sobre dicho proceso muestran que cuando los niños ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita, ya que en la sociedad actual los textos aparecen en forma permanente en el medio: propaganda en la calle y en la televisión, periódicos, revistas, libros, envases de alimentos, de productos de limpieza. Sin embargo, como el medio cultural del cual provienen los niños es diverso, algunos han podido avanzar más que otros en este proceso. A pesar de las diferencias entre unos y otros, el proceso de adquisición por el que atraviesan es similar, pero distinto en su evolución.

El entender el proceso evolutivo en la adquisición de la lengua escrita permite contestar algunas interrogantes que se presentan a lo largo de este proceso. A continuación se describirán las etapas o niveles evolutivos de la adquisición de la lectoescritura:

1. Nivel Presilábico
2. Nivel Silábico
3. Nivel alfabético

2.6.1 Representaciones de tipo presilábico

Al principio el niño, en sus producciones, realiza trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba. Nada permite aún hacer la diferencia a nivel gráfico, sobre el trazo de la escritura y el trazo del dibujo. Por otro lado, si se le presenta un texto al niño y se le pregunta qué dice, este responde que “no dice nada” o que ahí dice “letras”. Más adelante las producciones del niño manifiestan su diferenciación entre trazo del dibujo y trazo de la escritura. En estos casos los niños insertan la escritura en el dibujo asignado a las grafías o pseudografías trazadas en relación de pertenencia al objeto dibujado; como para garantizar que ahí diga el nombre correspondiente. (Anguiano:2004)

Las grafías sin el dibujo sólo son “letras”. Más adelante ya no se escribe dentro del dibujo sino fuera de él, de una manera muy original en donde las grafías se ordenan siguiendo el contorno del dibujo y poco a poco la escritura comienza a separarse del dibujo; aunque se mantiene cerca, no se excluye dentro de él.

Posteriormente el niño elabora y pone a prueba diferentes hipótesis que le van a ayudar a comprender que la escritura no necesita ir acompañada del dibujo para presentar significados; aún cuando no haya establecido la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla. A partir del momento en que el niño considera a la escritura como un objeto para presentar, las hipótesis que elabora manifiestan la búsqueda de la diferenciación de sus escrituras para representar

diferentes significados, lo que le permite garantizar las diferencias en la interpretación. Esta diferenciación gira en torno a los criterios de cantidad y variedad de grafías, que progresivamente logrará coordinar, hasta llegar a una diferenciación próxima posible entre las escrituras producidas. Las representaciones e interpretaciones propias de este momento evolutivo y que a continuación se describen, manifiestan las diferentes conceptualizaciones que el niño tiene acerca de los sistemas de escritura.

2.6.1.1 Escrituras unigráficas

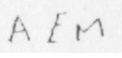
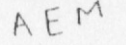
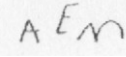
Las producciones que el niño realiza se caracterizan porque a cada palabra o enunciado le hace responder una grafía o pseudografía puede ser la misma o no para cada palabra o enunciado.

2.6.1.2 Escrituras sin control de cantidad

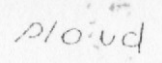
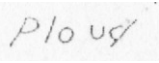
Cuando el niño considera que la escritura que corresponde al nombre de un sujeto o una persona se compone de más de una grafía, emplea la organización espacial lineal en sus producciones: no obstante, no controla la cantidad de grafías que utiliza en sus escrituras. Para el niño que presenta este tipo representaciones no hay más límite que el de las condiciones materiales (hojas, renglón, etc.) para controlar la cantidad de grafías. Para representar una palabra o enunciado, algunos niños repiten una grafía independiente, otros utilizan dos grafías en forma alternativa y, finalmente, otros utilizan varias grafías.(Anguiano:2004)

A continuación se presenta un ejemplo de esto, en donde el niño utiliza dos grafía de manera alternada.

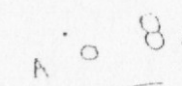

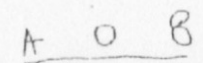
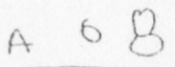
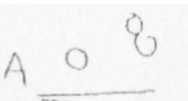
EJEMPLO

- gato 
- mariposa 
- caballo 

EJEMPLO

- cebolla 
- piña 

EJEMPLO

- mar 
- gato 
- mariposa 
- caballo 
- pescado 

2.6.1.4 Escrituras diferenciadas

Las producciones de los niños representan diferentes significados mediante diferencias objetivas en la escritura. Las posibilidades de variación se relacionan con el repertorio de grafía que un niño posee; cuando el repertorio es bastante amplio el niño puede utilizar grafías diferentes para palabras diferentes; pero cuando el repertorio de grafías es reducido, su estrategia consiste en cambiar el orden de estas para diferenciar una escritura de otra (dicho repertorio se irá enriqueciendo en la medida en que el niño interactúe con diversos portadores de texto). Al interpretar textos, el niño trata de que la emisión corresponda al señalamiento de la escritura, en términos de “empezar juntos” grafías y emisión sonora y (terminar juntos).

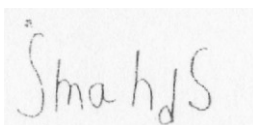
En esta categoría el niño utiliza algunas o todas las grafías diferentes para escribir diversas palabras, cuando su conocimiento sobre estas es amplio, cuando son pocas las grafías que conoce, escribe las mismas pero en diferente orden en las diferentes palabras. En relación con la lectura el niño empieza a decir lo que escribió, coloca su dedo al inicio y trata de ponerlo al final de lo que escribió una vez que terminó de leer lo que decía el texto.

2.6.1.5 Cantidad constante con repertorio fijo parcial

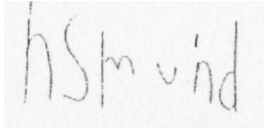
La cantidad de grafías que el niño escriba siempre va a ser la misma, lo que cambia es la posición o el orden donde las coloque.

EJEMPLO:

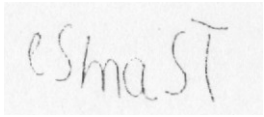
1. gato



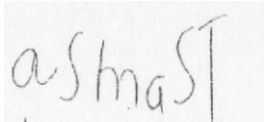
2. perro



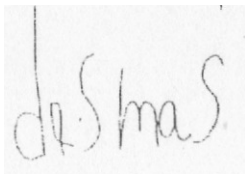
3. conejo



4. mariposa



5. El gato toma leche



2.6.1.6 Cantidad variable con repertorio fijo parcial

En este grupo van a aparecer algunas grafías repetidas en palabras diferentes y otras nuevas grafías en orden diferente de una palabra a otra, además de la cantidad de grafías no va a ser siempre la misma, va a ser variable de una palabra a otra.

2.6.1.7 Cantidad constante con repertorio variable

En estas producciones la cantidad de grafías es constante para todas las escrituras, pero se usan recursos de diferenciación cualitativa; es decir, se cambian las grafías al pasar de una escritura a otra, o bien el orden de las grafías.

La cantidad de las grafías siempre es la misma en las diferentes palabras lo que cambia son las letras que va a escribir.

2.6.1.8 Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial

Estas escrituras presentan características muy peculiares, ya que el niño manifiesta en sus escrituras el inicio de una correspondencia sonora: significa que la letra con la que se inicia cada palabra no es fija ni aleatoria, sino que corresponde al valor sonoro de una de las grafías de la primera sílaba de la palabra; la cantidad y el repertorio del resto de la palabra suelen ser variables. Se puede considerar que en este momento los niños se encuentran en una etapa transitoria ya que, por un lado, se manifiestan características de la hipótesis presilábica y por otro, características de la hipótesis silábica, es decir, el niño hace una correspondencia sonora gráfica al principio de la palabra, mientras que en el resto, esta correspondencia no se manifiesta. El niño muestra diferencias objetivas en sus escrituras para representar diferentes significados. (Barriga:1998)

Toda la construcción de la palabra va a estar determinada por el valor sonoro, solamente con las letras que comienza puede permanecer a la primera sílaba, el repertorio y la cantidad serán variables.

2.6.2 Representaciones de tipo silábico

La formulación de hipótesis que antes había realizado el niño, ya no va a satisfacer sus necesidades por lo que se modifican las mismas. El niño comienza a relacionar partes de las palabras con algunas letras utilizadas. Puede escribir un nombre y al hacerlo lo recorta en partes como grafías. Al final llega a construir hipótesis donde relaciona que a cada sílaba le corresponde una grafía.

En las representaciones de tipo silábico esta correspondencia requiere un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que el niño puede hacer. Al tratar de interpretar los textos, el niño elabora y prueba diferentes hipótesis que le permitirán descubrir que el habla no es un todo

indivisible, y que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita. Se denomina representaciones silábicas a cada sílaba de la emisión oral la cual le corresponde una grafía.

En lo que a la lectura se refiere, mientras el niño enfoque toda su atención en relacionar cada grafía con un sonido perdiendo la secuencia de los distintos sonidos, no descubrirá la relación en la secuencia gráfica y la secuencia fonética en el habla. En el momento en el que esta relación pueda ser un conocimiento inconsciente del sistema de la lengua, le permitirá identificar en la escritura las estructuras lingüísticas y podrá interpretar los significados, mientras esto no suceda, la relación entre grafías aisladas y sonidos aislados no constituyen un acto de lectura puesto que no hay obtención de significados. (SEP;1996,77)

En otras palabras, el acto de lectura no puede reducirse a un simple acto perceptivo conocimiento de formas y asociación de dichas formas con sonidos de la lengua.

Cuando el niño se enfrenta a la lengua escrita, se pone en marcha un largo y complejo proceso en donde cada uno de los momentos evolutivos muestra las distintas conceptualizaciones que tienen los niños acerca de lo que se escribe y de lo que se lee.

2.6.3 Representaciones e interpretaciones alfabéticas

En este nivel el niño ya atribuye un sonido a cada grafía, pero esto no quiere decir que el niño ya sabe leer, es necesario que se tome en cuenta diversas características de la lengua y no solo el sistema alfabético. Los indicadores que muestran que un niño está alfabetizado son las siguientes: conoce los contenidos que puedan dar diferentes portadores como gramática,

ortografía, etc., para así poder comprender un texto y no sólo deletrear sin tener ninguna comprensión de lo que lee el niño.

Cuando el niño ha descubierto la relación entre la emisión oral y la representación gráfica construye nuevas hipótesis que lo llevan a tomar conciencia de que, en el habla, cada sílaba puede contener distintos fonos lo que le permitirá establecer la correspondencia entre cada grafía de la representación escrita con cada fono de la emisión oral. Sin embargo, aún cuando ha logrado establecer la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, es necesario que descubra la relación entre la secuencia gráfica y la secuencia de fonos en el habla para que los textos sean leídos, es decir, para que puedan obtener significados de ellos.

Los avances en la comprensión del sistema de escritura en cada niño son diferentes de acuerdo con las posibilidades que cada uno de ellos manifiesta a partir de lo que el medio social y cultural le proporcione y el ambiente educativo en el que se desenvuelve favorezca la interacción con ese objeto de conocimiento.

2.7 Causas del fracaso en la adquisición de la lectoescritura

Quiros y Schraner (1980) señalan que las causas que llevan al fracaso en la adquisición de la lectoescritura pueden ser:

- A) Afecciones orgánicas o médicas, lo cual se refiere a trastornos sensoriales o encefalopatías y otras afecciones sistemáticas que conducen a la debilidad mental o disminución intelectual.
- B) Causas psicológicas, desajustes psicológicos y perturbaciones emocionales que afectan la obtención de logros académicos satisfactorios.

- C) Causas pedagógicas, deficiencias en la práctica docente o de sistema escolar en general, por ejemplo; la imposición de metodologías de enseñanza, clases superpobladas, etc.
- D) Factores sociales, tales como la desnutrición, depravación cultural del medio, dificultades económicas, etc.
- E) Dificultades específicas, afecciones psiconeurológicas y eventualmente genéticas, que inciden negativamente sobre las posibilidades biológicas, que fundamentan la adquisición del lenguaje escrito y que tradicionalmente son consideradas como el grupo de las dislexias.

2.8 Clasificación de los problemas de aprendizaje en la lectoescritura

Existen ciertas prácticas pedagógicas que, como señala Ferreiro (1982), dificulta el aprendizaje de la lengua escrita. A continuación se mencionan, pero cabe destacar que no son las únicas:

- Considerar que la enseñanza de la lectoescritura deba ser presentado una letra a la vez, ya que esto impide saber cuáles son los atributos criterios que permitirán diferenciar una letra de otra.
- No tomar en cuenta que no existe una correspondencia unívoca entre grafemas y fonemas, la escritura en el sistema alfabético al menos, no constituye una transcripción fonética de la lengua oral. La escritura omite la entonación que utiliza como recurso discursivo en la lengua oral, omite diferencias sistemáticas y regulares entre la emisión P seguida de vocal o de consonante, introduce diferencias que no existen a nivel del habla y signo que no representan sonidos:

duplica signo para un solo sonido (“qu” en quiso) y representa un mismo signo para distintos sonidos.

- Memorizar las reglas de combinación sin sentido. No dejar de cometer errores, sin dar tiempo o posibilidad a la autocorrección. Un aprendizaje que procede por descubrimiento de nuevas relaciones e interconexiones pasa necesariamente por periodos de error.
- Presentar un contenido de aprendizaje vacío de significación al utilizar palabras aisladas o introducir oraciones que no responden a ningún lenguaje real y fuera de todo contexto significativo de comunicación.

Capítulo 3

El desarrollo del niño

En este capítulo se pretende dar a conocer algunos aspectos del desarrollo del niño en la edad de los siete a los doce años, destacando además aspectos físicos y psicomotores, tomando en cuenta también el desarrollo afectivo, y sin dejar de mencionar el desarrollo de la personalidad del niño.

El ser humano, para llegar a su integridad como persona, pasa por diferentes etapas, en las cuales desarrolla sus habilidades, conocimientos y forma sus actitudes para poder desenvolverse en el medio que le rodea. Este proceso es gradual y continuo en la formación de la personalidad y del conocimiento, pasando por los niveles básicos hasta alcanzar la madurez.

A lo largo de ese proceso experimenta, a través de la motricidad, diferentes sensaciones que lo llevan a adquirir conocimiento, seguridad, autonomía y dominio de su entorno. Indudablemente, cada período de la evolución, no se da de manera aislada, se da en forma consecutiva, sirviendo de antecedente uno del otro.

3.1 Aspectos físicos y psicomotores del niño

A medida que el niño crece va tomando conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea y a la vez va adquiriendo el dominio en una serie de áreas que van a configurar su madurez global, tanto en lo intelectual como el lo afectivo.

Los años en la infancia intermedia, que va aproximadamente de los seis a los doce años, frecuentemente son llamados años escolares, puesto que la experiencia escolar es el centro de esta etapa de la vida.

El crecimiento, el desarrollo y la nutrición son factores claves para el buen funcionamiento del niño en esta etapa de escolaridad. Los niños entre seis y doce años de edad son generalmente diferentes a los demás niños ya que en esta edad los niños crecen, son más altos y delgados, debido al desarrollo físico que se va adquiriendo en esta etapa.

Para un crecimiento normal es necesario de una nutrición adecuada y balanceada, pues cuando los niños se encuentran en esta edad por el juego y otras actividades físicas tienden a un desgaste de energía mayor.

A los seis años de edad empiezan generalmente los primeros cambios de configuración, esto consiste en una transformación en que las extremidades se alargan y robustecen; con lo cual la cabeza y el tronco ceden relativamente en importancia. Al final de este cambio aparece la esbeltez.

Los niños adelgazan, sus brazos y piernas crecen aceleradamente; las extremidades se modifican disminuyendo la capa de grasa, a la vez que se destacan más los músculos y articulaciones. Todo este proceso dura un año, o sea, por término medio, hasta los seis años y medio o siete, aunque este cambio de configuración puede adelantarse; por lo general, en las niñas este proceso se adelanta más prontamente que en los niños.

Los movimientos del cuerpo se van haciendo también cada vez más equilibrados y armónicos. Los niños adquieren la capacidad de controlar el cuerpo, por lo general son hábiles y mantienen el equilibrio. Por eso aprenden pronto nuevas formas de movimiento, tales como montar en bicicleta, patinar, trepar, nadar, etc. Su buen dominio del cuerpo está en relación sobre todo, con la disposición del centro de gravedad del mismo.

Respecto al desarrollo del niño influyen diferentes aspectos, tales como el cognoscitivo, afectivo y psicomotriz, en lo que respecta a este último proceso se encuentra que el desarrollo motor se ve reflejado en la capacidad de movimiento del individuo que, según Durivage (1992), se entiende como percepción sensorio-motriz que es cuando el individuo conoce mediante los cinco sentidos puestos en movimiento, por lo que partiendo de este conocimiento se puede decir a un niño “camina hacia un extremo” y dicho movimiento debe estar encausado a un conocimiento de su entorno, donde tenga oportunidad de sentir, oler y escuchar lo que le rodea, obteniendo por añadidura, un conocimiento. Así, “la percepción sensorio-motriz, es el conjunto de estimulaciones visuales, auditivas y táctiles”. (Durivage; 1992: 25).

En el sistema escolarizado, se encuentran niños que están acostumbrados a seguir indicaciones de los profesores sin que se les estimule alguna área específica, sin considerar que el aprendizaje motor es de importancia decisiva en la enseñanza de la escritura, de la educación física y de todas aquellas actividades que impliquen movimiento.

Por otro lado el desarrollo motor comprende dos factores básicos: El primer factor es la maduración del sistema nervioso que se ve reflejado en la maduración de los movimientos; y el segundo factor es la evolución del tono; responsable de toda acción del cuerpo; propiciando el equilibrio al moverse

Dentro del desarrollo motor, el juego es el medio que permite a los niños adquirir las habilidades motoras gruesas y finas; por lo que los educadores deben brindar muchas oportunidades de realizar actividades motoras como correr, andar en triciclo, trepar, construir bloques y saltar.

Cuando los niños inician a la primaria están en mejores condiciones para sentarse y prestar atención durante periodos más largos. Pero se fatigan si se les exige permanecer sentados mucho tiempo, por lo que los periodos de trabajo que implican concentración deben distribuirse a lo largo de la jornada escolar.

3.2 Desarrollo del pensamiento intelectual

Los niños entre los cinco y siete años de edad llegan a ser capaces de usar símbolos para realizar operaciones o actividades mentales, en contraste con las actividades físicas, su pensamiento es notoriamente más maduro, aunque no lo suficiente como el alumno de secundaria, (Piaget; citado por E. Papalia y Wendkos Olds Rally 1990:175)

Algunas características que presentan los niños en esta edad son las siguientes:

- Los niños tienen cada vez mejor memoria y prestan más atención a lo que se les dice. Expresan y hablan de sus sentimientos con mayor rapidez.
- Las cosas tienden a ser en blanco y negro, es decir, buenas o malas, fabulosas o terribles, divertidas o aburridas. Muy pocas veces se definen en término medio.
- A esta edad los niños están aprendiendo a planear con anticipación y a considerar lo que están haciendo.
- Poco a poco aprender a analizar.

En la etapa escolar supone un momento de equilibrio en el desarrollo del niño. Durante estos años consigue una cierta armonía y una proporcionalidad en

el aspecto físico que se mantiene a pesar de las modificaciones del crecimiento, desde los seis años hasta los diez o doce, edad en que empieza la pubertad.

La etapa del desarrollo intelectual que comprende los seis a los diez años (Moraleta;1999), se denomina etapa de las operaciones concretas, la cual se caracteriza por lo siguiente:

- El pensamiento se da cada vez más capacitado para elaborar conceptos y prever soluciones para los problemas.
- Captación por el niño de la invariabilidad de la cantidad de materia
- Capacidad de captar simultáneamente, relacionar, ponderar y ordenar los diversos estados de una cosa (por ejemplo, la anchura y la altura) o pasos de un problema, lo que le da la posibilidad de reproducir mentalmente dichos pasos o procesos y establecer un plan para resolver cualquier cuestión.
- El niño se hace cada vez más lógico en sus actividades mentales, utilizando como apoyo, materiales concretos. Esto se puede ver con más claridad cuando manipula palitos, fichas, material especial de trabajo para resolver un problema u operación matemática.
- Es más ordenado para procesar la información, en la manera como estructura sus trabajos, en la lógica que le pone, en la facilidad de distinguir lo que ocurrió primero, después y al final de un relato dentro del ambiente escolar se ve representado en los mapas conceptuales o cuando lo puede aplicar a una situación real.
- Analiza percepciones, de un hecho desde diferentes perspectivas (su realidad, la de los demás y la constata) ya no se limita a un solo hecho puesto que conoce los puntos de vista de los demás.

-Adquiere conciencia de la reversibilidad, es decir, vincula un hecho o pensamiento con un sistema total de partes interrelacionadas a fin de percibirlo desde un inicio hasta un final o viceversa. Con el simple hecho de pedirle que haga una seriación de números del más grande al más chico, o al pedirle que acomode del más pequeño al más grande, pedirle que haga lo contrario ya es reversible el conocimiento.

-Estudia componentes específicos de una situación, agrega más elementos a su razonamiento. Al contar un cuento y pedirle que dibuje lo que se narró, tiene los elementos claros, pero a la vez agrega elementos nuevos que a su criterio hacen más entendible la idea inicial.

-Establece diferencias entre la información relevante y la irrelevante, dando un enfoque muy propio, un claro ejemplo es cuando resume o sintetiza un contenido, descarta información que le parece poco importante por la que si la tiene.

-Es capaz de concebir conceptos matemáticos, esto se refiere a la longitud, peso, tamaño y forma. Para llegar a estos conceptos se vale de la manipulación y visualización de objetos que pueden hacer más entendible el concepto a trabajar.

-clasifica y ordena su pensamiento y las cosas de forma rápida y fácil. Al tener claros los conceptos básicos, puede por ejemplo hacer conjuntos, distinguiendo pertinencia, colores, forma, tamaños, reversibilidad en cuanto se recibe la información.

-Experimenta de un modo cuasi-sistemático, es decir, el niño sabe que es capaz de realizar cualquier actividad, pero está consciente de que tiene que recibir indicaciones y guía de otra persona.

- Realiza tareas complejas, pasa de un modo de pensamiento inductivo a otro deductivo; deduce mediante la anticipación al contenido que se va a tratar.
- Cumple con el proceso de clasificación, refiriéndose a la capacidad de agrupar objetos conforme a reglas que remarquen la relación.
- Efectúan avances en la comunicación egocéntrica, dando cavida a la comunicación de lo que piensa, escuchando la opinión de los demás y la comparan. Da además su punto de vista, comenta y comparte experiencias donde él sigue siendo el centro pero en relación a otra semejante.
- Los niños utilizan los procesos de ensayo y error, cuando se equivocan o algo no sale como ellos lo esperaban entran inicialmente en conflicto, pero al reorganizar la idea tienden a repetir el trabajo hasta quedar convencidos.
- El niño se interesa por descubrir lo que le rodea, cuando cuestiona durante una clase o simplemente el tiempo que dedica a sus trabajos escolares.

3.3 El proceso afectivo y características del pensamiento del niño a los seis años

¿Qué es la afectividad?

Según Gadea (1992:7), “el afecto es la fórmula mágica que abre paso al desarrollo del niño. Afecto significa cuidados maternales, responsabilidad, caricias, atención y respeto a la individualidad del niño. El afecto estimula los aprendizajes y desarrolla la inteligencia gracias a la sensación de seguridad y confianza que otorga a cada niño”, además dice que cuando un niño no tiene suficiente afecto no se puede desarrollar física, mental e intelectualmente.

En este apartado se pretende analizar la importancia de los estímulos afectivos del niño como parte importante en el desarrollo intelectual del mismo. Erikson (1984), llama fase del sentido de la Industria vs sentido de la inferioridad al desarrollo del niño en edades entre los 7 – 12 años aproximadamente, en la que supone, que el individuo tiene la capacidad innata de relacionarse de manera cordial con el ambiente que le rodea.

Con el paso del tiempo el niño crece física e intelectualmente, sus cualidades cognoscitivas son más amplias, y a la vez su crecimiento es marcado por el aspecto de la socialización, al integrarse entre los niños de su misma edad, sabe lo que puede hacer y lo hace con determinación y dominio.

Como en todo proceso de desarrollo es importante considerar los primeros años de vida, ya que estos le permiten desarrollar sus habilidades motoras básicas y su capacidad de percibir el entorno. Sientan las bases de su inteligencia y de su capacidad de comunicación.

Erikson considera que “el factor determinante para el desarrollo de una personalidad sana en el niño es la calidad de las relaciones interpersonales”; una relación que inicia dentro del contexto familiar y posteriormente cuando entra a la escuela, comienza a interactuar con otras personas ajenas a su familia en las que refleja la necesidad de paciencia, confianza y atención.

3.3.1 Características del niño en el desarrollo afectivo:

Dentro del desarrollo afectivo el niño muestra las siguientes características:

En primer lugar, busca la socialización, como una necesidad de convivir con los demás niños de la misma edad. Sus iguales son indispensables para acrecentar la confianza, la autoestima e identificación; es una relación de amistad,

en la que comparte experiencias, gustos, emociones, aunque también lo haga por competir o sobresalir con el fin de mejorar y también de experimentar el sentido de realización.

Se da valor a las relaciones sociales, tratando de establecer vínculos con personas del sexo opuesto, aunque estén parcialmente marcadas, considerando que a finales de esta fase mejorarán sus relaciones, estableciendo además condiciones más igualitarias entre sus pares, así como con sus padres, de los que dependía para abrirse camino, ahora es socialmente independiente, amplía su círculo de amistades que lo entienden y comprenden.

Otra característica dentro de esta fase, es que el niño se siente capaz de lograr muchas cosas, tal es el hecho de que se detiene de actuar por su tamaño en relación con el adulto y lo frena parcialmente, ya que evita fracasar a cualquier precio, sus trabajos son eficaces, tiene la capacidad de transformar las cosas, da sentido a su vida mediante actividades productivas, se presta a hacerse del conocimiento de forma práctica y experimental hasta lograr aprendizajes que lo hagan ser más completo.

Las características marcadas en esta fase ayudan a vincular la importancia de la implementación de técnicas didácticas como apoyo al docente, permitiéndole seleccionar los contenidos y actividades de aprendizaje de acuerdo a la edad, los intereses, gustos y motivaciones del alumno, produciendo de esta manera aprendizajes significativos.

3.4 Desarrollo de la personalidad

De acuerdo con Ausubel (1999:31), las características personales de los niños se determinan en torno al ambiente familiar, es decir, a la relación que se da entre padres e hijos, esto determina la actuación y desarrollo de los niños en situación escolar.

La relación que se da entre padres e hijos se clasifica de dos maneras, la primera llamada satelizada la cual consiste en hacer referencia en la relación de un hijo totalmente dependiente y dominado por su padre y la segunda relación se denomina no satelizada la cual es el contrario a la primera, se trata de un hijo que busca y quiere lograr su independencia.

Para conocer un poco más las características principales de estos tipos de relaciones que se dan entre padres e hijos y la manera en que puede influir en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a continuación se describirá cada una de ellas.

3.4.1 Relación satelizada.

La relación satelizada es cuando una persona es guiada por otra, es decir, es la relación que se presenta entre el niño y sus padres, el niño renuncia a su status independiente y acepta uno dependiente.

El niño satelizado acepta la autoridad de su padre de manera natural, y no es capaz de cuestionarla o desobedecerla.

La solución satelizante a la crisis de desvalorización del yo es más estable y realista, como los sentimientos de adecuación (autoestima) constituyen en gran parte una función en la tarea de alcanzar un status proporcionado al nivel de aspiraciones del yo, por lo tanto mediante la satelización el niño evita alternativas

desfavorables y mantiene el máximo grado de autoestima compatible en la realidad.

3.4.2 Relación no satelizada

En esta relación, a diferencia de la anterior no sucede lo mismo, aquí no existe una vinculación fuerte, sólida con el hijo, el niño no satelizado se caracteriza por ser más decidido, autosuficiente, aspira a lograr sus metas por su propio esfuerzo y no por la influencia que pueda ejercer su padre sobre él y por tanto el niño no satelizado es independiente.

El niño no satelizado “podría reconocer que su independencia es sencillamente temporal, lamentablemente el hecho de la vida que ha de ser remediado y que exige, por cuestión de conveniencia, varios actos de conformidad y de diferencia, pero sin la aceptación real del status dependiente y subordinado como persona” (Ausubel; 1990: 378)

Por tal motivo, puede llegar a suceder que el padre no acepte a su hijo, como en la relación satelizada, debido a que puede existir un rechazo por parte del padre hacia su hijo porque éste no satisface sus expectativas como tal.

Es por ello importante identificar en los infantes la relación que tienen con sus padres y que esta les favorezca en el proceso de enseñanza – aprendizaje, identificando en qué medida se ocupan las padres en dicho proceso académico de sus hijos.

Entre los dos y los seis años de edad los rasgos distintivos de la personalidad infantil emergen rápidamente en los niños, y hacia los cinco años podemos detectar los que quedan perfectamente definidos para lograr una mayor Independencia y, a medida que el niño va creciendo, los padres deben ayudarle a

adoptar comportamientos más independientes y autónomos en determinadas actividades.

Hay que tener en cuenta que algunos niños tienen todavía gran necesidad de cuidados y la ayuda de los adultos es importante, por lo tanto es necesario saber actuar en la demanda de conductas independientes y ante las respuestas del pequeño.

Según M. W. Berkowitz (1994) son cinco los componentes de la personalidad moral: la conducta, el carácter, los valores, el razonamiento moral y el afecto moral. Según Miquel Martínez (1995) las dimensiones morales serían las siguientes: autoconocimiento, autonomía, capacidades de diálogo, capacidad para transformar el entorno, comprensión crítica, empatía y perspectiva social, habilidades sociales, razonamiento moral.
(<http://www.oei.es/valores2/boletin6d.htm>)

3.5 Conciencia moral

Se dice que el niño cuando nace, es un ser amoral en el sentido de que inicialmente no posee criterios para definir qué es bueno o qué es malo, qué es correcto o qué es justo. Piaget hace una caracterización del niño como un ser anómico, en el sentido que no tiene normas, no tiene criterios para evaluar, para hacer juicios morales.

El ser humano se forma como sujeto moral, en el proceso de socialización que se inicia en la familia.

Piaget parte de una definición muy sencilla de moral, recogiendo la definición hecha por Durkheim, como sistema de reglas y de moralidad, como el respeto hacia esas reglas. El punto de partida para que el niño construya el respeto por la norma es el respeto por el otro.

Jean Piaget, ha desarrollado el concepto de moralidad en dos etapas principales llamadas heterónoma y autónoma. Según Piaget (2002), la moralidad se va desarrollando gradualmente juntamente al desarrollo cognoscitivo del niño. La etapa heterónoma (llamada también, moralidad de represión) se caracteriza por juicios simples y rígidos en el cual los niños tienden a ser egocéntricos y no logran identificar una alternativa neutral.

La segunda etapa, la autónoma, se manifiesta en la madurez cognitiva del niño. A medida que el niño madura tiende a ser menos egocéntrico al interactuar con otros niños y con los adultos. Su percepción rígida y absoluta de la moral cambia y piensan que las reglas han sido creadas por individuos y que se pueden cambiar.

En el proceso de identificación con los adultos, el niño asume las normas y valores morales que estos presentan, llegando a veces al extremo de autocastigarse si se considera responsable de un comportamiento con el que cree haber violado una regla. La adopción de normas hace que el menor se sienta semejante a sus progenitores los cuales se las proporcionan.

Se considera que un sujeto es moral cuando conforma su conducta voluntaria y responsablemente con los valores y normas del grupo social. Según esto, la moralidad implica, una actitud de interés por los demás, de intuición por los sentimientos de los otros.

El sujeto moral es aquel que tiene en cuenta primariamente el bienestar del grupo, mientras que los intereses y ganancias individuales quedan relegados a una posición o importancia secundaria. Implica además del conocimiento de unos criterios que rigen al grupo, constituidos por ideas sobre lo que es bueno o incorrecto, de lo que es valioso o malo, así como la capacidad para aplicar esos criterios morales a los casos concretos. Implica también un factor de voluntad que se le lleva a transformar sus criterios morales en conductas apropiadas; es decir, en conducta moral.

En el Criterio moral en el niño, Piaget (2002) le da un tratamiento central al problema del sentimiento de respeto. El niño nace en una relación en la cual los sujetos socializadores son figuras de gran peso para él. El padre y la madre son sujetos de respeto para el niño, son además figuras que le producen una mezcla de amor y temor. El niño extiende el respeto que siente por ese otro significativo hacia las normas que emanan de él; respeta las reglas porque le son transmitidas por adultos que él respeta.

No es entonces un proceso meramente racional de construcción de juicios en un ámbito exclusivamente cognitivo. Lo importante de este proceso es el sentimiento y la relación social fuerte y significativa del niño con el "padre". Proceso en el cual se desarrolla un nuevo "dispositivo" que recibe el nombre de conciencia moral como conciencia de la obligación de la regla.

La relación en la que el niño construye esa primera conciencia moral es una relación de autoridad, de presión, de asimetría.

Este capítulo fue interesante por que se estudió el desarrollo del niño en donde se retomó principalmente el desarrollo del pensamiento y de la personalidad, como además el origen y la evolución del comportamiento moral así como los aspectos físicos y psicomotores del niño, considerando a este como un elemento importante en el proceso de enseñanza – aprendizaje ya que todo gira en torno a él. Todo esto con la finalidad de conocer al niño en todas sus áreas y poder educarlo de la mejor manera posible. Con esto se da conclusión a la parte teórica de la investigación.

A continuación se pasará al análisis e interpretación de resultados obtenidos de la presente investigación.

Capítulo 4

Análisis e interpretación de resultados

Después de haber presentado los capítulos teóricos se procede a describir los principales aspectos de la investigación realizada; así como la metodología, el enfoque, las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el trabajo de campo.

4.1 Descripción de la metodología

La metodología se refiere a la utilización de un método que sirve de guía para el descubrimiento de la verdad. Por lo que en este apartado se hace una descripción metodológica. Esta investigación se llevó a cabo en dos partes; la primera consistió en un trabajo documental consultando a varios autores, y la segunda parte fue un estudio de campo en la escuela primaria Ignacio Manuel Altamirano, de la ciudad de Uruapan, Mich., referente a la observación del proceso de la lectoescritura en el primer grado grupo "A".

El método que se utilizó en la investigación de campo fue el método etnográfico, entendiéndose por éste la descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural (Cresswelt 1998). Por otro lado Wolcott (1999) considera que la etnografía es "una forma de mirar", y hace una clara distinción entre simplemente ver y mirar; así mismo plantea como propósito de la investigación etnográfica descubrir lo que las personas de un sitio o contexto determinado hacen habitualmente y explicar los significados que le atribuyen a ese comportamiento realizado en circunstancias comunes, presentando sus resultados de manera que se resalten las regularidades que implica un proceso cultural.

Una investigación etnográfica no puede quedarse en lo meramente descriptivo; debe profundizar, con preguntas adicionales, en el significado de las cosas para las personas estudiadas. La etnografía suele requerir un estudio prolongado del grupo, usualmente por medio de la observación participante; en esta observación el investigador se encuentra inmerso en las actividades cotidianas del grupo, o bien realiza entrevistas individuales con sus miembros. El investigador estudia los significados de comportamiento, el lenguaje y las interacciones del grupo con una cultura común.

Dicho en otras palabras la etnografía, entendida como técnica cualitativa, se propone ayudar a interpretar el entorno a través del análisis de lo que hacen, dicen o piensan sus protagonistas, tiene un alcance muy amplio.

En la etnografía se emplean procesos de análisis de textos sobre las expresiones verbales y no verbales, así como las acciones y el pensamiento de los actores. El alcance de la etnografía ofrece aportes importantes en las siguientes opciones:

- A nivel micro, consiste en focalizar el trabajo de campo a través de la observación e interpretación del fenómeno en una o varias instituciones sociales.
- A nivel macro, en esta opción la técnica ayuda a focalizar el interés del estudio de una sociedad compleja, con múltiples comunidades e instituciones sociales.

Las principales características de la etnografía son:

- Ser flexible, en donde el investigador no enfrenta la realidad bajo esquemas teóricos rígidos, sino prefiere que la teoría emerja de los datos en forma espontánea.
- No se requiere la formulación de hipótesis preconcebidas, éstas surgen de la situación observada.
- Ser cíclica, las actividades o pasos se repiten una y otra vez de acuerdo a la información que van arrojando las observaciones.
- Ser holista, la etnografía aprueba la realidad cultural como un todo en el cual cada uno de las conductas tiene un significado en relación con el contexto global.
- Ser inferencial, la investigación etnográfica describe y explica una realidad cultural haciendo inferencias, induciendo, ya que la cultura y el conocimiento de una sociedad no pueden observarse directamente. (Buendía,1998;76)

La etnografía utiliza un modelo metodológico cíclico. Los procedimientos etnográficos tienden a superarse y ocurren simultáneamente. La información recolectada y las teorías emergentes se usan para reorientar la recolección de la nueva información. El trabajo de campo es la característica distintiva de la metodología etnográfica (Godmer;1977:38)

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo, el cual contiene las siguientes características: por lo común se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis (Grinnelt, 1997). Con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo

regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

A menudo el enfoque cualitativo se llama “holístico”, porque se precia de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes. Los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas o hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis. El proceso se mueve dinámicamente entre los hechos y su interpretación en ambos sentidos. Por lo que se considera que dentro de la investigación cualitativa es importante conocer el fenómeno. (Bisquerra;1989:56)

Las técnicas a emplear por este método son principalmente la observación y la entrevista abierta.

Se entiende por entrevista un diálogo intencional orientado hacia los objetivos. La entrevista puede cumplir diversas funciones: diagnóstica, orientadora, terapéutica e investigadora, en este caso la entrevista será de tipo investigadora.(Hernández;2003:455)

La entrevista cualitativa es flexible y abierta. Se define como una entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).

Grinnell citado por Hernández (2003) divide las entrevistas en: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas y abiertas.

- a) En las estructuradas, el entrevistador realiza su labor basándose en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta.
- b) Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir

preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados.

- c) Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general con temas no específicos y el entrevistador tiene toda la flexibilidad para manejarlas.

Para llevar a cabo la investigación se realizó una entrevista con preguntas semiestructuradas, ya que el enfoque de la investigación no sólo es cualitativo, sino que tiene también algunos aspectos de investigación cuantitativa, pues al realizar la entrevista al docente se fueron agregando comentarios que fueran benéficos para enriquecer la investigación.

(Ver anexo 1)

En estos tres tipos de entrevistas que menciona el autor, maneja diversas clases de preguntas:

1. Preguntas generales: parten de planteamientos globales para ir llegando al tema que interesa al entrevistador. Son propias de las entrevistas abiertas.
2. Preguntas para ejemplificar: sirven como disparadores para exploraciones más profundas, en las cuales se le solicita al entrevistado que dé un ejemplo de un suceso o evento.
3. Preguntas de estructura o estructurales: el entrevistador solicita al respondiente una lista de ítems a manera de conjunto o categorías.
4. Preguntas de contraste: se le cuestiona al entrevistado sobre similitudes y diferencias respecto a símbolos o tópicos además de pedirle que los clasifique en categorías.

Las preguntas que se realizaron dentro de la entrevista fueron de tipo general ya que parten de planteamientos globales para llegar a un fin determinado con aspectos importantes para los investigadores.

El propósito de las entrevistas es obtener respuestas sobre el tema desde la perspectiva del entrevistado (“en sus propias palabras”). El “experto” es el entrevistado, por lo que el entrevistador debe escucharlo con atención y cuidado ya que es de interés el contenido y la narrativa de cada respuesta que se dé.

En cuanto a la observación cualitativa se trata de una técnica de recolección de datos cuyos propósitos son:

a) Explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social

b) Describir comunidades, ambientes o contextos, y las actividades que se realizan en éstos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las actividades

c) Comprender procesos interrelacionales entre personas y sus situaciones que suceden a través del tiempo, así como los patrones que se desarrollan en los cuales ocurren las experiencias humanas

d) Identificar problemas

e) Generar hipótesis para futuros estudios.

La observación cualitativa implica adentrarse a profundidad a situaciones sociales y mantener un rol activo, así como una reflexión permanente y estar al pendiente de los detalles, de los sucesos, los eventos y las interacciones. Dentro de la observación cualitativa se procede paulatinamente y es necesario generarse la confianza de las personas con las cuales se va a interactuar durante la investigación, por lo que es necesario utilizar todos los sentidos para captar los ambientes y los actores participantes en el proceso a investigar.

La observación es una técnica en donde se registran datos y se puede utilizar en distintos métodos de investigación. Además puede ser de dos tipos:

- a) De alta inferencia, la cual requiere una gran capacidad de juicio por parte del observador, corresponde a la metodología cualitativa.
- b) De baja inferencia, requiere poco juicio por parte del observador, se registra lo que se observa directamente, es propia de la metodología cuantitativa.

Suele requerir de la presencia física del observador, el cual puede valerse de casetes, video, etc. En ocasiones no se puede observar todo, es importante observar los elementos significativos para los objetivos de la investigación procurando siempre estar alerta a manifestaciones imprevistas.

Según el grado de participación del observador pueden darse las siguientes situaciones.

1. Observación externa: no participante. El observador procura mantenerse al margen de los sujetos y de los acontecimientos que son objeto de estudio.
2. Observación participante: el observador se involucra en los acontecimientos interactuando con los sujetos.
3. Auto observación: el observador es a la vez sujeto y objeto.

Se optó por la observación externa de tipo no participante. No obstante la investigación es cualitativa, con una observación no participativa en donde se limita a la sola observación; sin embargo se reconoce que la presencia del observador provocó cambios en la conducta de los alumnos. Los niños retomaron su comportamiento habitual después de varias sesiones, una vez que percibieron a las investigadoras como miembros del grupo.

4.2 Descripción de la población

La población de estudio en este caso fue el grupo de primer año de primaria de la escuela Ignacio Manuel Altamirano. El grupo está formado por 15 mujeres y 12 hombres haciendo un total de 27 alumnos, la edad promedio de estos niños es de 6-7 años. La mayoría de ellos proceden de familias de nivel socioeconómico medio.

4.3 Desarrollo de la investigación

Primeramente se realizó una visita a la institución para solicitar a la directora el permiso para realizar las observaciones. Después se habló con la maestra del grupo para informarle lo que se pretendía y solicitar su autorización para estar en su clase.

Las observaciones tuvieron lugar en los meses de febrero a mayo del año 2007, asistiendo una hora dos veces a la semana, correspondiendo siempre al inicio de la clase que era el horario para trabajar de forma particular el español.

Se realizó previamente una guía para las observaciones la cual contempló los siguientes aspectos en relación con la enseñanza de la lectoescritura: inicio de la clase o apertura, desarrollo, evaluación y cierre. Se tomaron en cuenta también los materiales empleados por la maestra en cada una de las etapas de la clase, su relación con los niños y el interés de estos por los temas y actividades del día y al final de las observaciones una entrevista con la maestra del grupo.

También se recurrió a escribir un diario de campo el cual incluyó una relación de la observación en cada ocasión, con el propósito de registrar y analizar la información más relevante de cada clase. El diario de campo se reconoce como un instrumento propio del enfoque de investigación cualitativa, ya

que en él se registran los diversos acontecimientos que ocurren en el interior del aula.

Una vez terminadas todas las observaciones programadas siendo un total de 13 observaciones, se empezó con el análisis de datos, teniendo, en cuenta la información revisada en la investigación documental, teoría y método sobre el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

4.4 Análisis de resultados

El grupo de primero “A” de la escuela primaria Ignacio Manuel Altamirano de la ciudad de Uruapan se empezó a observar a partir del mes de febrero del 2007. Por lo tanto los niños ya tenían algunos avances significativos en lo que respecta a la adquisición de la lectoescritura: podían leer algunas sílabas, escribir su nombre, tomar dictado de palabras, etc.

Con la observación que se realizó dentro del salón de clases se puede reafirmar que la maestra respeta el ritmo de aprendizaje de cada niño, esto se puede ver en los diarios de campo al tomar la lectura de manera individual y el retomar los conocimientos nuevos, permitiéndole al alumno participar en la clase.

“Los niños escenifican la lectura “Ricitos de oro” y “Los tres osos”; para lo cual la maestra les indica a los niños que saquen las máscara que, un día antes, los alumnos se habían llevado de tarea para elaborarla y que se iba a utilizar en la representación de dicha lectura. La maestra dividió por equipos a los alumnos y cada equipo iba pasando a representar la lectura con la máscara puesta de acuerdo al personaje que se les asignó y se pudo observar que los niños fueron respetando los signos de puntuación que se presentaban en la lectura. Como se pudo observar los niños se mostraban muy emocionados al representar el papel de cada uno de los protagonistas. Posteriormente algunos de los niños que ya habían pasado a representar la lectura empezaron a mostrar desinterés y provocaron el término de la actividad. La maestra decide pasar a otro tema y para esto comienza con una pregunta: ¿Alguna vez han viajado en un camión?, ¿creen que sea necesario leer? y los niños contestaron: “si es necesario leer maestra, porque cuando vamos en la calle hay letreros y no sabríamos que dirían”. Después la maestra pide a algunos niños pasen al pizarrón a escribir palabras

que hayan visto en la calle y los niños que pasaron anotaron las siguientes palabras: calzonzin, unidad, río volga, parque, constituyentes; la mayoría de las palabras los destinos de los camiones. Enseguida la maestra pide a los alumnos saquen el libro de la casita e indica que dibujen tres camiones en donde deberán anotar el nombre de los destinos de los camiones que los niños observaron al viajar. Posteriormente la maestra indica que saquen ahora el libro del perrito en la lectura ¿Por dónde pasa el camión? Y comienzan la lectura en donde algunos niños siguen el texto guiándose con el dedo. Antes de comenzar la lectura primero se observan los dibujos que están en el texto. La lectura comienza por filas y cada niño de la fila lee una parte hasta donde haya punto y continúa otro hasta terminar de leer. Una vez finalizada la lectura nuevamente vuelven a leerla, pero ahora de manera grupal y al mismo tiempo; y aquí se permite observar que no todos los niños leen parejo, algunos se adelantan y otros se quedan atrás. Para verificar la comprensión de la lectura la maestra les pregunta a los niños: ¿qué les pasó a los pasajeros? Y los niños responden: “se perdieron y se fueron a otro lugar que no era”.

Después de la lectura la maestra da la indicación de que saquen el cuaderno de español porque comenzará el dictado y empieza con la primera oración;

1. Me gusta comer pasas: antes de que los alumnos comiencen a escribir la oración la maestra les pregunta: ¿Cuántas palabras dije? Y los niños contestan: “4 palabras”.
2. Regalé una rosa; la maestra pregunta: ¿Cuántas palabras dije? Y contestan los niños: “son tres” y otra niña dice en voz alta “rosa lleva una r”

y al momento de que los niños escriben las oraciones van repitiendo en voz alta las sílabas que contiene cada palabra (re-ga-lé u-na ro-sa).

3. Tengo una camisa roja, ¿Cuántas palabras dije? – pregunta la maestra y los niños responden: “cuatro palabras maestra”.
4. El patio está lejos; y un niño responde enseguida: “lejos va con la de jirafa” y la maestra le contesta: “muy bien mi amor, que inteligente eres”.
5. Fui de paseo al parque, para lo cual menciona la maestra: Fui con F mayúscula y la jota de jirafa. (Diario de campo 19/02/07)

El pensamiento progresa y evoluciona cuando el sujeto se ve ante una situación nueva y requiere modificar sus esquemas asimiladores para acomodarlo y adaptarse al nuevo conocimiento. Es importante que el docente reconozca cuándo el niño ha asimilado un conocimiento, para poder avanzar así con los nuevos conocimientos que le permitan tener una visión más amplia y significativa del mundo que le rodea como se puede ver en la observación de campo que a continuación se presenta:

A las 8:30 comienza la clase. La maestra da la indicación que saldrán en orden al patio. Una vez que salen del patio forman un círculo y comienzan a cantar la canción de Asitrón de un fandango... en donde se pasan un borrador y una vez que dejan de cantar el niño que se queda con el borrador sale del juego. Los que se van saliendo forman equipos de 5 personas, también pierden los niños que están distraídos. Después que se formaron los equipos, la maestra da la indicación de que regresen al salón y se irán acomodando con las personas que les tocó en el equipo. Ya que regresaron al salón, la maestra les proporciona libros e indica que busquen información de ratones o serpientes. Después de cierto tiempo los alumnos entregan el libro a la maestra y se quedan parados

únicamente los niños que encontraron ratones o serpientes y la maestra les pregunta: ¿si es realidad o fantasía que las serpientes hablen?, además les hace mención que todos los animales que se encuentran en los cuentos son parte de la imaginación y, los que ven vivos son reales. Después de esta pequeña reflexión la maestra les entrega el libro recortable y les pide recorten las imágenes de una página en donde se encuentran animales de fantasía, así como reales. Los niños que van terminando la actividad entregan el libro a la maestra y sacan su libro de Español, Actividades, para pegar las imágenes que recortaron y pegan los dibujos de acuerdo con los animales que son de fantasía o bien reales. Posteriormente terminada la actividad la maestra pasa al frente a algunos niños para que expliquen cómo se dieron cuenta de que los dibujos que pegaron pertenecían a la realidad o fantasía, a lo que algunos niños responden que los changos no usan zapatos ni ropa y por tal motivo los pegaron en el area correspondiente a la fantasía.

Para finalizar la clase de español la maestra pide saquen la libreta de doble raya en donde los alumnos anotaron la fecha para comenzar con el dictado de oraciones y estas fueron las siguientes:

1. Los ratones comen queso.
2. La serpiente tiene escamas.
3. Los ratones corren.
4. Las serpientes son verdes.
5. La serpiente atrapó ratones; la maestra hace mención de que la palabra atrapó lleva un coscorrón. (Diario de campo 28/02/07)

A continuación se hace un análisis de los niveles de adquisición de la lectoescritura observados en el grupo de primer grado:

1. Nivel presilábico
2. Nivel silábico
3. Nivel alfabético

1. Nivel presilábico:

En este nivel se despliegan varias subetapas. Como se mencionó anteriormente, esta investigación se comenzó a realizar en el mes de febrero de 2007, ya cuando el grupo tenía un gran avance con respecto a la lectoescritura. Por lo observado se puede afirmar que el grupo de 26 alumnos ya pasaron este primer nivel de la lectoescritura.

2. Nivel silábico:

En este nivel se encuentran ocho alumnos del grupo observado. A continuación se describen las características encontradas en sus trabajos:

Las representaciones de este nivel, como se vio en el capítulo 2, se caracterizan por el hecho de que el niño ya es capaz de establecer la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla como son las sílabas, los niños han pasado ya un proceso que requiere de cierta reflexión que le permite establecer nuevas hipótesis respecto a la lectura y escritura.

El establecer la correspondencia requiere un ajuste entre la cantidad de grafías y los recortes sonoros de las palabras que los niños pueden hacer.

El niño se da cuenta que el habla no es un todo indivisible y que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita (Ferreiro,1988). Sin embargo como se pudo observar la mayoría de las palabras que escribieron lo hicieron de manera correcta, lo que indica que estos niños

están en una etapa de transición entre el nivel silábico y el nivel alfabético.
(Anexo 2 A, B, C, D)

3. Nivel alfabético:

La mayoría de los niños del grupo se ubican en este nivel (ver anexos 3 A, B, C, D), la teoría nos dice que “ cuando un niño descubre que existe cierta correspondencia entre (sonidos y grafías) fonos – letras poco a poco va recabando información acerca del valor sonoro estable de ellas y lo puede aplicar en sus producciones hasta lograr utilizarlo y para que esto suceda, tiene que haber pasado por un proceso y tomar conciencia de que, en el habla, cada sílaba puede contener distintos fonos (sonidos)” (Ferreiro;1988)

El niño, como se mencionaba al principio, va reflexionando sobre los diferentes aspectos del habla, también de lo que escucha y observa a su alrededor, pide información y es de esta manera es como llega a conocer las bases del sistema alfabético de escritura que utilizan los adultos.

Observar directamente el trabajo que se realiza diariamente en el aula con los niños de primer grado permitió conocer de cerca este proceso de aprendizaje de la lectoescritura y confrontar la teoría con la práctica, encontrando una clara correspondencia entre lo que manejan las teorías y los diferentes niveles de lectoescritura mencionados anteriormente, así como características de las producciones de la lectoescritura de estos niños.

4.5 La didáctica y el proceso utilizado por el docente de primer grado grupo

“A”

En el capítulo 1 de la tesis se abordó principalmente la información relacionada con la didáctica empleada por el docente, los métodos para la enseñanza de la lectoescritura con sus respectivas características, haciendo mayor énfasis en el método Pronales.

La fundamentación de ese capítulo sirve ahora para hacer el análisis de la didáctica utilizada por la maestra de primer grado de educación primaria de la escuela Ignacio Manuel Altamirano, de la ciudad de Uruapan, Mich.

De acuerdo a la organización de la clase, y para facilitar su análisis, se dividirá en tres momentos. Un primer momento es la apertura o introducción que hace la maestra, aquí se analiza primordialmente la forma en que es presentado el tema a los niños. De acuerdo a Piaget, se puede decir, que es la presentación o acercamiento al objeto de conocimiento. Por ejemplo: la maestra comienza la clase revisando la tarea y retomando el tema que se trató la clase anterior, rescatando aspectos importantes y sobresalientes del tema haciendo partícipes a los niños. Un día dejó a los niños que observaran las rutas de los camiones y, para enriquecer más el tema, leyeron la lectura “¿Por dónde pasa el camión?”, haciendo preguntas a los niños para verificar la comprensión de la lectura. Después en el libro recortable dibujaron tres camiones y la maestra indicó a los niños que anotaran en los tres camiones la rutas que ellos observaron. (Diario de campo 21/02/07)

El segundo momento corresponde al desarrollo mismo de la clase, el cual consiste en la forma en que se maneja el tema o la información para que los niños

puedan apropiarse o familiarizarse del objeto de conocimiento. Aquí se describe y analiza también la técnica de enseñanza que la maestra utiliza.

Cuando se va revisar un tema nuevo, la maestra utiliza materiales didácticos, ilustraciones que son elaborados por ella, con colores vivos y llamativos de buen tamaño para que sean visibles desde los distintos ángulos del salón. El dibujo siempre está relacionado con un objeto que es encontrado dentro del salón en el cual se encuentra la letra o sílaba que en dado caso los niños podrán utilizar en el dictado de las oraciones o palabras. Por ejemplo, para escribir la palabra "bromista" la maestra pregunta a los niños ¿de dónde tomo bro? y los niños contestan: de la de bombero y de burra maestra, para esto los niños observan el salón hasta encontrar el dibujo con el nombre. El docente inicia con preguntas al grupo, la preguntas tiene como objetivo conocer qué es lo que el niño sabe del objeto de conocimiento y de sus experiencias con el mismo.(26/03/07)

Cabe mencionar que el método utilizado por la maestra es el Pronales, pero que a su vez retoma aspectos que señalan los métodos sintéticos, en este caso el global que, en su fundamentación, habla de lo importante que es la imagen y la percepción visual, la cual despierta en el niño curiosidad e interés, motivándolo para una aprendizaje significativo.

Para tener una idea más clara de lo antes mencionado aquí se presenta un ejemplo del desarrollo de la clase. El salón está adornado con un dibujo y su respectivo nombre. Iniciaron la clase haciendo un repaso del cuento "No oigo, no oigo soy de palo", en donde la maestra realiza preguntas para verificar la comprensión del cuento. Un día antes la maestra repartió tiras de palabras las cuales lo niños tenían que recortar y plastificar; por lo que la maestra da la

indicación de que saquen las palabras y se formará la oración: “Luisito era un niño muy enojón”. La oración es escrita en el pizarrón para que los niños se vayan fijando como se escribe dicho enunciado, una vez que se escribe el enunciado la maestra pregunta a los niños ¿cuántas palabras tienen escritas? Y los niños responden “seis palabras maestra”, muy bien responde la maestra. Después la maestra pasa a un niño al pizarrón para que señale las palabras “era”, “niño” y “enojón”. Se da la indicación a los niños que cierren sus ojos mientras la maestra realiza un cambio en la oración; dicho cambio fue: cambia la palabra niño por la de señor; ahora si abran sus ojos dice la maestra ¿qué cambió en la oración? y los niños contestan que cambió niño por señor, muy bien responde la maestra; nuevamente vuelven a cerrar sus ojos para que la maestra realice otro cambio y ahora cambia las palabras Luisito por Carlos y señor por la de joven; ¿qué cambió? pregunta la maestra, un niño responde Carlos y otro niño dice joven, pregunta la maestra: ¿cuál será la diferencia entre un joven y un señor? y da la participación a un niño que levanta la mano y responde: el joven es muchacho y el señor tiene arrugas. Por último vuelven a cerrar los ojos y se hace el cambio en la palabra enojón por bromista. Ahora si dice la maestra, vamos a escribir las oraciones con los cambios que se hicieron y comenzó a dictar las oraciones:

1. Luisito era un niño muy enojón.
2. Luisito era un señor muy enojón
3. Carlos era un joven muy enojón
4. Felipe era un niño muy bromista y aquí la maestra les pregunta a los niños: ¿de dónde tomo bro para escribir la palabra bromista? Para esto los niños voltean alrededor del salón para buscar palabras con la letra “b” y una vez que encontraron los dibujos los niños responden: de Bombero y de Burra.

Cuando los niños escriben las oraciones la maestra hace mención de que se deja un espacio en éstas para que pase la viborita. Leen en grupo las oraciones y después pasa al frente a seis niños y les reparte una palabra en donde forman la oración “Lupita era una niña muy enojona”, comienzan a cantar la canción de la viborita y, cuando se termina la canción, los niños que están al frente deben cambiar de lugar con otro compañero y la oración queda de la siguiente manera: “bromista niña una Lupita era”, los demás niños leen la oración. Otra vez vamos a cantar la canción dice la maestra y cuando dejan de cantar la oración vuelve a quedar así: “una era Lupita niña muy bromista”, la maestra pide a un niño pase al frente para que acomode el enunciado. Nuevamente se canta la canción y la oración queda así: “bromista Lupita niña era muy”; para finalizar la actividad la maestra pasa a un niño a acomodar el enunciado. Se da la indicación de que saquen la libreta de español porque comenzará el dictado de los enunciados y estos fueron los siguientes:

1. Mario tiene mucha prisa, Mario con cuál letra empieza y algunos de los niños responden que con la de María. Dice la maestra: antes de escribir la oración escuchen cuántas palabras dije. Mucha se escribe con la de chato o de cucaracha; prisa con ese(s) de serpiente no con dos (2) y al final de cada enunciado se pone punto (.)
2. Mi hermano dice mentiras. Mi es con letra eme (M) mayúscula, hermano es con ache (h), dice con ce (c) de medicina
3. Rita es hermosa. Rita se escribe con erre (R) mayúscula por que es nombre de persona y de ¿dónde tomaré la erre para escribir Rita? y los niños contestan que de la palabra Raúl
4. María toma agua.

5. El imán está pesado.

Después se realiza el dictado, la maestra da la indicación de que saquen el libro del perrito en la lección “El malora del comal” y empiezan la lectura de manera individual, mientras los niños están leyendo la maestra pasa a los lugares a revisar el dictado. Cuando terminan de leer, lo vuelven hacer pero ahora por filas, en donde cada niño de la fila lee una parte hasta donde haya punto. Al momento de leer si un niño está distraído le pide que siga la lectura para que ponga atención. La lectura se lee tres veces de tal manera que todos los niños participen. Termina la clase de español con preguntas acerca de la lectura con el objetivo de comprobar que cada uno de los niños comprendieron el texto y complementa la evaluación proporcionándoles hojas para que representen mediante dibujos la lectura. (Diario de campo 26/03/07)

Como es sabido, todo aprendizaje debe ser evaluado y la maestra lo hace constantemente recordando lo que se vio el día anterior y en la lectura hace preguntas relacionadas con la misma

Comienza la clase con la revisión de tarea, la cual consistió en ponerse en un rincón de la casa para que escucharan los sonidos que se oían a través de la pared. Para esto la maestra pide a los niños que levante la mano quien desea participar, mencionado lo que cada quien escuchó y algunos de los niños dijeron haber escuchado un perro, una puerta, música, la televisión, que se quebró un vaso y una pelota botando. Después que los niños dicen los ruidos que escucharon la maestra entrega los libros de Español, Actividades.

Posteriormente juegan a las maquinitas, donde la maestra les pide que formen máquinas de tres para hacer equipos. Se juntan por equipos, van por su libro y lápiz para comenzar con la actividad del libro, la cual consiste en escribir los

sonidos que escucharían si estuvieran en el bosque y en la ciudad, por equipos se ponen de acuerdo y cada uno va escribiendo en su libro la palabra que eligieron.

Para reafirmar dicha actividad salen al patio, están detrás de un salón en silencio para escuchar los sonidos que se escuchan; algunos oyen música y otros gritos. Después regresan al salón a escribir los objetos que produjeron los ruidos que percibieron, para esto la maestra les pregunta de ¿Dónde provenía la música? a lo que contestaron de la dirección, ¿Y los gritos?, de los niños.

Al finalizar la clase les deja de tarea hacer unas maracas con botes y piedras o semillas. (Diario de campo 21/03/07)

Empieza la clase revisando la tarea, en la cual tenían que escribir palabras con murciélago, la maestra pegó la palabra en el pizarrón y les preguntó ¿Habría alguna palabra escondida?, los niños responden sí y comienzan a decir sus palabras que formaron: lago, Maru, malo, gorila; la maestra les pregunta ¿Cuántas letras tiene?: mago, Mari, mar y cal.

Después escriben serpiente ¿Cuántas palabras podemos formar?, ¿Qué palabras estarán escondidas adentro de serpiente? algunos mencionan pie y otros tren. Todos los niños pasan al pizarrón sin excepción, la maestra les piden que deben escribir palabras que tengan sentido ya que un niño escribió pise y ella le preguntó ¿Qué es?, el niño dice pise una cáscara; entonces le pide que le ponga el coscorrón que le hace falta.

Para terminar la clase la maestra pide que compartan en equipo las palabras de murciélago para ver quien trajo más. (Diario de campo 05/03/07)

Otro día de clases se encuentra un practicante, el cual les está haciendo un dictado de enunciados y la maestra está ayudando a un niño que va atrasado con las oraciones que son las siguientes:

1. Matilde es una viejita alegre.
2. Las cabras brincan en el pasto.
3. La leche de cabra es rica.
4. Julián ordeña cabras.
5. Matilde compra crema en el mercado.

Al finalizar el dictado todos se forman para que les revisen los enunciados. (Diario de campo 25/04/07)

La siguiente clase fue impartida por una persona ajena al grupo, es decir, un practicante; el cual comienza repartiendo gafets a los niños para conocerlos.

Empieza la clase preguntando ¿Qué hicieron en vacaciones?, después sacan el libro de lecturas en la lección: “Mariposa de papel”, comienza a leer cada uno de los niños, al finalizar el practicante los cuestiona para verificar la comprensión.

¿Qué pasó al inicio del cuento?, ¿Y a la mitad?, ¿Cuál fue el final?

Para comprender mejor lo anterior les reparte una hoja con tres cuadros donde se menciona el principio con su respectivo dibujo y así sucesivamente.

Después de la lectura revisa la tarea que consistió en:

-Hacer un cuento utilizando varias palabras

-Dibujar a su mascota

-Registrar una planta y leer el cuento que más les guste. (Diario de campo 16/04/07)

Se inicia la clase con un dictado, para esto el practicante les da a elegir entre una historia o palabras; comienza a decir las palabras que van relacionadas con la lectura:

1. Matilde

2. cabra
3. leche
4. queso
5. mercado
6. Julián (los nombres se escriben con mayúscula y lleva coscorrón en la a)
7. ordeña (con ñ de niño)
8. enojado
9. robó (con la b de bombero)
10. contento

Después del dictado se les pidió a los niños que formaran una historia con las palabras o que formaran oraciones, mientras ellos trabajan pasan lista.

La maestra apoya a algunos niños que van atrasados y les da ideas de cómo se escriben las palabras y las oraciones que pueden formar ya que el practicante no les pone mucha atención a los alumnos.

Sacan su libro de lecturas, la maestra lee la lección: “La viejita y los quesos”, los niños siguen la lectura con su dedo. Se vuelve a leer la lectura ya que les agrado mucho. Después les hace preguntas y las va escribiendo en el pizarrón pero sin acentos y signos de interrogación.

Les pregunta que si lo que escribió fueron preguntas y los niños responden no porque les hace falta el coscorrón y los signos preguntones. Posteriormente pide que subrayen todas las preguntas que encuentren en la lectura. (Diario de campo 23/04/07)

En otra clase sacan su libro de lecturas, la maestra comienza a leer “Los pececitos”, cuando se queda callada los niños continúan y siguen la lectura.

Después cada uno va leyendo una parte y así sucesivamente, terminan de leer y sacan su libro de actividades.

La maestra pone en el pizarrón letras repetidas (b, d, p y q), los niños dicen la letra que es y se les pide que cuando señale la letra b tendrán que levantar su mano derecha, la d su mano izquierda, la q su pie izquierdo y la p su pie derecho. Estando todos de pie comienzan con la actividad al terminar se sientan todos y la maestra va pasando al frente a dos niños y después a otros dos. (23/05/07)

El tercer, y último momento es el cierre de la clase, y se refiere a la forma en que la maestra, para terminar, resalta los aspectos más importantes del tema visto y al mismo tiempo verifica si el aprendizaje fue el esperado y en qué momento se lograron los objetivos, y a esto se le conoce como evaluación permanente.

A las 8:30 horas comienza la clase y la maestra pide a los niños le lleven la tarea para revisarla y además el dictado de palabras, dicho dictado se realizó el día anterior; constaba de palabras trabadas con gra, gre, fre, por ejemplo: fresa, grande y Grecia. Después de que la maestra termina de revisar la tarea, indica a los niños que saquen el libro de “Español-Lecturas” y pide a los niños que subrayen los fragmentos pertenecientes al texto del Ogro, la lectura que están revisando es “Los tres cabritos y el ogro tragón”. Enseguida la maestra pregunta a los niños ¿Quién quiere ser el ogro, quién el cabrito pequeño, el mediano y el grande?, una vez que todos los niños tienen el personaje que van a representar, divide a los niños en equipos de cinco personas y pasan al frente por equipos en donde cada equipo tiene un narrador y los demás niños el personaje que se indicó. Por equipos pasan al frente y comienzan a leer. (Diario de campo 21/02/07)

Cabe mencionar que los títeres fueron elaborados en su casa el día anterior para que de esta manera se pudiera representar la obra de teatro. Los niños representan la lectura con el apoyo de títeres, en donde el niño muestra su títere y lee el fragmento que le tocó. Después la maestra da la orden a los niños de que pasen a sus lugares, y ya que están sentados, comienza hacerles preguntas con relación a la lectura y el niño que quiera participar tiene que levantar la mano.

La maestra se apoya en el libro Planes y Programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el cual es la principal fuente de apoyo para sus clases; ya que le proporciona los dibujos, las sílabas, los enunciados y la secuencia de las letras que se revisan diariamente, así como las actividades que se llevan a cabo dentro del proceso de enseñanza.

El método que se lleva en este libro es el método Pronales y en el cual se presentan palabras que constituyen un vocabulario significativo para los niños pues hace referencia en ellos a imágenes cotidianas y familiares, se introducen a la vez términos nuevos que amplían su vocabulario.

Analizar el método que la maestra utiliza para la enseñanza de la lectoescritura permitió conocer que trabaja con un método en particular mencionado anteriormente, pero que además de esto toma como apoyo otros métodos, como el global. El docente incluye y combina elementos de los distintos métodos ya señalados, en los distintos momentos de su clase (apertura, desarrollo y cierre). La experiencia que tiene y el diagnóstico que hace al inicio del curso le permite, así mismo, seleccionar de éstos métodos los aspectos más importantes para darle un sello personal a la metodología utilizada en la clase. Esto habla de que la maestra tiene un conocimiento muy amplio de los métodos

de lectoescritura de tal modo que le permite organizar de manera lógica los contenidos para que cubran las necesidades y características de los alumnos.

Se dice también que el aprendizaje de la lectura debe integrarse al aprendizaje de otras áreas y no ser considerada como un aspecto aislado de las demás asignaturas. Esto se lleva a cabo por la maestra cuando, en la apertura y desarrollo de temas hace partícipes a los alumnos, para que comenten y expliquen las características de los objetos que les presenta, relacionándolos con otros conocimientos y, al mismo tiempo, motivándolos y retroalimentando su aprendizaje para dar inicio al diálogo y los comentarios.

La teoría señala que el docente debe conocer y utilizar los métodos que permitan al alumno aprender, a sentirse responsable y comprometido con sus resultados. De este modo la enseñanza formal de la lectoescritura puede hacerse siguiendo distintos métodos sin olvidar que lo más importante es que el niño esté motivado para querer leer. El docente debe aprovechar la predisposición natural del niño para el aprendizaje y recordar que aprende con mayor facilidad lo que para él tiene sentido es interesante.

La forma de trabajo que se propone tiene en cuenta que, al ingresar a la escuela, algunos niños ya han elaborado ideas respecto a la escritura y la lectura pero en función de las oportunidades que hayan tenido en su entorno para relacionarse con materiales escritos, y como estas oportunidades no son iguales para todos, es importante dentro de la escuela ofrecer en este primer año las experiencias que le llevan a elaborar los conceptos básicos para la escritura; a salir de sus teorías infantiles y construir progresivamente las convenciones implicadas en las actividades de leer y escribir.

Las actividades desde el momento inicial presentan a los niños la escritura en las diversas funciones y contextos en que socialmente es utilizada, atendiendo al principio la funcionalidades y significado que se quiere dar a estos aprendizajes, y sin olvidar que aprender a leer y escribir es el resultado de un proceso evolutivo, y que al inicio es lógico encontrar escritos o lecturas con características no convencionales, sabiendo que estos no son errores, sino las reflexiones que los niños hacen para dar soluciones. Son parte del proceso la construcción del conocimiento.

Generalmente la enseñanza de la escritura comienza con el aprendizaje de las unidades más pequeñas (las letras), después se forman sílabas para después llegar a formar palabras.

Con respecto a los materiales de apoyo de la lectoescritura, se encuentra que son diseñados para servir como herramienta para alcanzar los aprendizajes. Los temas y ejercicios que contienen son variados y adecuados a los niños de esta edad (6 – 7 años). Además se busca que los contenidos sean adecuados a las necesidades de los alumnos para que al niño se le facilite más el aprendizaje. El libro de las actividades para el niño contiene lecciones de dificultad progresiva en el cual se abordan y utilizan diversos tipos de textos. Este libro presenta la oportunidad de ir aplicando y utilizando los conocimientos que va adquiriendo día a día, de forma práctica y con significado.

Un aspecto muy importante a rescatar es que se debe partir siempre de los conocimientos previos que tiene el niño, es por ello que el docente debe dialogar permanentemente con los alumnos para conocerlos más a fondo. La intervención del docente consiste en la creación e implementación de estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje. El docente cuenta además con la libertad para

seleccionar las actividades de acuerdo a los intereses y necesidades de su grupo. Debe ser flexible para que pueda incorporar a la clase todas aquellas situaciones que sean motivo de escritura y lectura.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado el proceso teórico y la investigación de campo, los resultados que arrojaron ambas partes permiten realizar una revisión de los objetivos planteados, y de esta manera llegar a una conclusión final de la investigación.

El primer objetivo particular se cumplió en el momento de conceptualizar la práctica docente, la cual se entiende como conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en el quehacer cotidiano del maestro.

El segundo objetivo se cumplió al caracterizar teóricamente el proceso de lecto-escritura ya que el aprendizaje de la lecto-escritura requiere de diversos conocimientos y habilidades que le permitan a los alumnos un mayor conocimiento con el apoyo de estrategias que el docente debe aplicar para enriquecer el aprendizaje en los alumnos.

El tercer objetivo se logró en la medida en que se comprendió la importancia del docente en la adquisición de la lecto-escritura, ya que es de suma importancia el docente en el proceso de enseñanza de la lectoescritura, puesto que de éste depende gran parte de la adquisición de conocimiento que el alumno recibe. Se considera además importante al docente, ya que es como un guía en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como en el proceso de la adquisición de la lecto-escritura, siendo la tarea principal del profesor facilitar el aprendizaje de la lengua escrita, comprender al alumno, respetarlo y apoyarlo para que se pueda ir desarrollando conforme a sus niveles de conceptualización.

El cuarto objetivo se cumplió satisfactoriamente al establecer la relación existente entre práctica docente y lecto-escritura y al respecto se comenta que es muy importante que el docente tenga un buen manejo de los contenidos así como

de los métodos a utilizar dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje de la lectoescritura en los niños de primer grado, ya que es aquí donde comienza el alumno a adquirir los conocimientos para aprender a leer y a escribir.

Se concluye entonces que la didáctica que emplea el docente y el proceso de la lectoescritura son dos elementos que están relacionados, ya que la lectura así como la escritura son dos componentes básicos para el ser humano, y cuando los niños comienzan este aprendizaje de forma significativa se sienten más motivados y van adquiriendo habilidades como lectores y escritores; para esto es necesario, además, que el docente tenga un amplio conocimiento de actividades y una buena aplicación de los métodos que ayuden a facilitar el aprendizaje de la lectura y escritura en los alumnos, sin olvidar que deben ser adecuados a las necesidades de cada alumno.

Uno de los retos que se tiene en la actualidad es sin duda el de elevar la calidad de la educación en todos sus niveles, y para ello se han reorganizado los planes y programas de estudio en los cuales los especialistas en educación tienen la ventaja de implementar otros contenidos que sean enriquecedores en la enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Se considera importante, en la labor docente, dar un seguimiento y observación constante al trabajo de los alumnos, ya que esto le permitirá conocer los avances de cada niño y tomar como base esto para planear los contenidos y, de esta manera, se favorezcan los aprendizajes de estas áreas.

Las actividades y trabajo en el aula pueden ser enriquecidos con la experiencia del docente. Es pues fundamental en esta propuesta favorecer la expresión oral y escrita en todas sus formas, la lectura y la escritura deben ser actos comunicativos que vayan más allá del aula.

La participación del niño en este proceso de aprendizaje de la lectoescritura es muy importante, ya que no sólo se realiza una actividad mecánica sino que también se realiza una actividad intelectual, en donde se utiliza la información que el niño ya posee antes de entrar a la escuela y, en base a esto, trata de darle un significado nuevo a lo que está aprendiendo.

Para los niños pequeños son muy importantes los estímulos visuales que tiene en su entorno; es por ello que se deben elaborar materiales didácticos que capten su atención e interés y que deben estar relacionados con el contexto en el que se desenvuelve el discente.

BIBLIOGRAFÍA

1.- Álvarez, Juan Luis. (2003).

Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología.

Ed. Paidós, México.

2.- Ausubel, D., Sullivan, E. (1999).

El desarrollo infantil.

Ed. Paidos, México.

3.- Bisquerra, Rafael. (1989).

Métodos de investigación educativa.

Ed. CEAC, España.

4.-Díaz Barriga, Angel. (1998).

Tarea docente: una perspectiva dinámica, grupal y psicosocial.

Ed. Mc Graw Hill, México.

5.- Ferreiro, Emilia. (1988).

Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.

Ed. Siglo XXI, México.

6.- Hernández Sampieri, Roberto y cols. (2003).

Metodología de la investigación.

Ed. Mc Graw Hill, México.

7.- Kaufman, Cynthia Klinger. (1999).

Psicología cognitiva: estrategias en la práctica docente.

Ed. Mc Graw Hill, México.

8.- Labinowicz, Ed. (1987).

Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje y enseñanza.

Ed. Pearson Addison Wesley, EUA.

9.- Meece L., Judith. (2000).

Desarrollo del niño y del adolescente para educadores.

Ed. Mc Graw Hill, México.

10.- Moraleda, Mariano. (1999).

Psicología del desarrollo: infancia, adolescencia, madurez y senectud. Ed.

Alfaomega, España.

11.- Nérici, Imideo G. (1969).

Hacia una didáctica general dinámica.

Ed. Kapelusz, Argentina.

12.- Nervi, Juan Ricardo. (1985).

Didáctica normativa y práctica docente.

Ed. Kapelusz, México.

13.- SEP. (1996).

Español sugerencias para su enseñanza primer grado.

Ed. SEP, México.

14.- SEP. (1996).

El aprendizaje de la lengua en la escuela.

Ed. SEP, México.

OTRAS FUENTES

1.- Anguiano Campoverde, Ma. Guadalupe. (2004).

La enseñanza de la lectoescritura en niños de 1ero. Primaria.

Tesis inédita, Universidad Don Vasco Uruapan, Michoacán.

2.- Barriga Rico, Imelda. (1998).

El método pronales: su aplicación en la práctica educativa y sus repercusiones en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Tesis inédita, Universidad Don Vasco Uruapan, Michoacán

3.- Minchaca Hernández, María Isabel. (2007).

Influencia de la motivación en el rendimiento académico del niño del nivel primaria.

Tesis inédita, Universidad Don Vasco Uruapan, Michoacán

4.-Reyes Esparza, Ramiro. (2005).

Revista Cero en Conducta.

Núm. 49 Año.15

<http://www.oei.es/valores2/boletin6d.htm>

ANEXO 1

LA DIDÁCTICA EMPLEADA POR EL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO-ESCRITURA EN EL 1º DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

FORMATO DE LA ENTREVISTA

OBJETIVO: Obtener información acerca de la didáctica empleada por el docente en el proceso de la lecto-escritura.

Nombre del profesor: María Elena Mora Ortiz

Nombre de la institución: Escuela primaria Ignacio Manuel Altamirano

Grupo: "A"

Grado: Primero

1. Para usted, ¿ qué significa ser docente?
2. ¿Cómo define la práctica docente?
3. Para usted ¿ qué es la enseñanza?
4. Para usted, ¿Qué es el aprendizaje?
5. ¿Qué significa para usted lecto-escritura?
6. ¿Qué método de enseñanza utiliza para el proceso de la lecto- escritura?
7. ¿Considera que el método que emplea es el mejor para aprender a leer y a escribir?

8. ¿Cuáles son los principales problemas con los que se enfrenta el niño durante el proceso de la lecto-escritura?
9. ¿Qué importancia tiene el proceso de la lecto-escritura en el individuo?
10. ¿Qué actividades emplea para la enseñanza de la lecto-escritura que faciliten este proceso?
11. ¿Qué tipos de materiales didácticos utiliza para dicho proceso?
12. ¿Cómo es el ambiente en el salón de clases durante dicho proceso?
13. ¿Cómo es la relación con sus alumnos?
14. ¿Qué opina de su trabajo en el aula respecto a la lecto-escritura?
15. ¿Qué aspectos de su práctica docente le han dado más resultado en la enseñanza de la lecto-escritura?
16. ¿Cómo considera que puede mejorar su práctica docente?

ANEXO 2 A

Hoy es miércoles 29 de noviembre del 2008

Marcos Alejandra Godinez Tajimaroa

- 2: lima
- 3: melon
- 4: fresa
- 5: platano
- 6: masana
- 7: durasno
- 8: pera
- 9: naranja
- 10: uvas

Alf x
Cons.



ANEXO 2 B

Miércoles 23 de enero del 2008

Marco Alejandro Godines

1 mariposa

2 caballo

3 pescado

4 mar

5 gato

6 ebolla

7 piña

8 perro

9 conejo

10 leche

ANEXO 2 C

Ho es miércoles ²⁴ de 26 de ^{noviembre} ^{del} noviembre 2006

1: Carélima Berolla Masen
2: lima Maciel
3: melon
4: fresa
5: platano
6: masana
7: Uorano
8: pera
9: naraja
10: Uba

Sil-Alf

ANEXO 2 D

Hoy es miércoles 23 de mayo
del 2007. Carlina

mariposa.
conejo.
caballo.
pecado.
gato.
mar.
cebolla.
piña.
leche.
perro.

Carlina

ANEXO 3A

Hoy es Miércoles 24 de noviembre del 200

Naomi-Lorelei-Rodriguez-Duarte(s)

2. Lima-1

3. Melon-1

4. Fresa-1

5. Platano-1

6. Mansana-1

7. Durazno-1

8. Pera-1

9. Naranja-1

0. Uvas

ALF.

ANEXO 3B

Miércoles 23 de Enero del 200
Naomi Lorelei Rodríguez Duarte.

- 1: Mariposa
- 2: Caballo
- 3: Pescado
- 4: Mar
- 5: Gato
- 6: Cebolla
- 7: Pina
- 8: Perro
- 9: Conejo
- 10: Leche

ANEXO 3C

Hoy es miércoles 23 de mayo
de 2007. Naomi

1: Mariposa

2: Conejo

3: caballo

4: Pescado

5: gato

6: mar

7: cebolla

8: Piña

9: Leche

10: Perro

ANEXO 3D

Hoy es miércoles 29 de noviembre del 2006 ✓

1. David Eli Pérez Solís. ✓

2. Lima ✓

3. Melón ✓

4. Fresa ✓

5. Plátano ✓

6. Manzana ✓

7. Durazno ✓

8. Pera ✓

9. Naranjas ✓

10. Uvas ✓

10