

Eficacia de los métodos empleados por los docentes para la enseñanza de la lecto escritura en el grado primero a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

Hilda Yaneth Zuleta Arango ✉ hildayaneth13@yahoo.es

Tesis de Maestría presentada para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación

Asesor: Sonia Amparo Guerrero Cabrera, Magíster (MSc) en Hermenéutica Literaria



Universidad de San Buenaventura
Facultad de Educación (Medellín)
Maestría en Ciencias de la Educación
Medellín, Colombia
2020

| | |
|-------------------------------------|--|
| Citar/How to cite | (Zuleta Arango, 2020) |
| Referencia/Reference | Zuleta Arango, H. Y. (2020). <i>Eficacia de los métodos empleados por los docentes para la enseñanza de la lecto escritura en el grado primero a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)</i> . (Tesis Maestría en Ciencias de la Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Medellín. |
| Estilo/Style: APA 6th ed. (2010) | |



Maestría en Ciencias de la Educación, XVIII.

Grupo de Investigación (SIGLA).

Línea de investigación en Pedagogía, Lenguaje y Comunicación

Bibliotecas Universidad de San Buenaventura



Biblioteca Digital (Repositorio)
<http://bibliotecadigital.usb.edu.co>

- Biblioteca Fray Alberto Montealegre OFM - Bogotá.
- Biblioteca Fray Arturo Calle Restrepo OFM - Medellín, Bello, Armenia, Ibagué.
- Departamento de Biblioteca - Cali.
- Biblioteca Central Fray Antonio de Marchena – Cartagena.

Universidad de San Buenaventura Colombia

Universidad de San Buenaventura Colombia - <http://www.usb.edu.co/>

Bogotá - <http://www.usbbog.edu.co>

Medellín - <http://www.usbmed.edu.co>

Cali - <http://www.usbcali.edu.co>

Cartagena - <http://www.usbctg.edu.co>

Editorial Bonaventuriana - <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/>

Revistas - <http://revistas.usb.edu.co/>

Dedicatoria

A mi amado esposo que camina de la mano conmigo, superando juntos las dificultades y buscando siempre un mismo ideal.

Agradecimientos

A Dios por darme la vida, por bendecirme con la familia que me ha regalado y por el don de ser maestra.

A mis tres hermosos hijos: Sergio, Tomás y Matías por los que quiero esforzarme todos los días.

A mis padres, que me formaron para ser la mujer que soy.

A mis hermanos, que llevo en mi corazón.

A todos los maestros que han pasado por mi vida dejando una huella.

A mi asesora Sonia Amparo, que llegó en el momento oportuno para darme el mejor acompañamiento con su experiencia y sabiduría.

A la Universidad de San Buenaventura, que busca lo mejor, para formar integralmente a sus estudiantes.

Tabla de contenido

| | |
|---|--------------------------------------|
| Resumen | 11 |
| Abstract | 12 |
| Introducción | 13 |
| 1 Planteamiento del problema | 15 |
| 1.1 Antecedentes | 17 |
| Antecedentes legales | 17 |
| Antecedentes investigativos | 18 |
| Contexto internacional | 19 |
| Contexto nacional | 22 |
| Contexto local | 26 |
| Aportes de los antecedentes a la presente investigación | ¡Error! Marcador no definido. |
| 2 Justificación | 32 |
| 3 Objetivos | 35 |
| 3.1 Objetivo general | 35 |
| 3.2 Objetivos específicos | 35 |
| 4 Problema de investigación | ¡Error! Marcador no definido. |
| 5 Marco teórico | 36 |
| Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) | 36 |
| Competencia comunicativa | 39 |
| ¿Qué es leer? | ¡Error! Marcador no definido. |
| ¿Qué es escribir? | ¡Error! Marcador no definido. |
| Importancia del Área Lengua Castellana | 49 |
| Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura | 52 |
| 6 Metodología | 56 |

| | |
|--|-----|
| Diseño: estudio de caso | 57 |
| Población..... | 58 |
| Técnicas e instrumentos de recolección de información..... | 59 |
| Técnicas de análisis de la información..... | 61 |
| Cuestionario para niños de grado primero | 63 |
| Resultados por categorías según los DBA | 71 |
| 8 Análisis y Discusión..... | 102 |
| Interpretación del Cuestionario | 102 |
| 9 Conclusiones | 144 |
| 10 Recomendaciones..... | 150 |
| Referencias | 161 |

Lista de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Grupo 1 (G1) de 30 estudiantes | 67 |
| Tabla 2. Grupo 2 (G2) de 27 estudiantes | 68 |
| Tabla 3. Grupo 3 (G3) de 29 estudiantes | 69 |
| Tabla 4. Total, por categorías (86 estudiantes) | 69 |
| Tabla 5. Resultado C1 por Grupos (G), por niveles y porcentajes..... | 72 |
| Tabla 6. Resultado Categoría 2 (C2)..... | 74 |
| Tabla 7. Resultados de la Categoría 3 (C3)..... | 76 |
| Tabla 8. Resultado de la categoría 4 (C4) | 78 |
| Tabla 9. Resultados de la categoría 5 (C5)..... | 80 |
| Tabla 10. Resultado de la categoría 6 (C6) | 83 |
| Tabla 11. Resultado categoría 7 (C7)..... | 85 |
| Tabla 12. Resultado de la categoría 8 (C8) | 87 |
| Tabla 13. Resultado de la categoría 9 (C9) | 91 |
| Tabla 14. Resultados de la categoría 10 (C10)..... | 93 |
| Tabla 15. Resumen general de todas las categorías | 94 |

Lista de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Punto 10 del Cuestionario..... | 71 |
| Figura 2. Punto 5 del Cuestionario..... | 73 |
| Figura 3. Punto 8 del Cuestionario..... | 75 |
| Figura 4. Punto 6 del Cuestionario..... | 77 |
| Figura 5. Punto 9 del Cuestionario..... | 79 |
| Figura 6. Punto 6 del Cuestionario..... | 79 |
| Figura 7. Punto 6 del Cuestionario..... | 82 |
| Figura 8. Punto 9 del Cuestionario..... | 82 |
| Figura 9. Punto 9 del Cuestionario..... | 85 |
| Figura 10. Punto 9 del Cuestionario..... | 87 |
| Figura 11. Punto 5 del Cuestionario..... | 87 |
| Figura 12. Puntos 1, 2, 3 y 4 del Cuestionario | 90 |
| Figura 13. Punto 7 del Cuestionario..... | 92 |
| Figura 14. C24G3..... | 106 |
| Figura 15. C15 G3..... | 106 |
| Figura 16. C4G1..... | 107 |
| Figura 17. 17C20G1..... | 107 |
| Figura 18. C20G2..... | 108 |
| Figura 19. C6G3..... | 109 |
| Figura 20. C11G3..... | 109 |
| Figura 21. C5G1..... | 110 |
| Figura 22. C10G1..... | 110 |
| Figura 23. C25G1..... | 111 |

| | |
|--------------------------------|-----|
| Figura 24. C29G1 | 111 |
| Figura 25. C15G2 | 111 |
| Figura 26. C5G2 | 111 |
| Figura 27. C29G3 | 113 |
| Figura 28. C28G3 | 113 |
| Figura 29. C6G3 | 113 |
| Figura 30. C15G3 | 113 |
| Figura 31. C21G1 | 115 |
| Figura 32. C20G1 | 115 |
| Figura 33. C4G2 | 116 |
| Figura 34. C7G2 | 116 |
| Figura 35. C29G3 | 117 |
| Figura 36. <i>C7G3</i> | 117 |
| Figura 37. <i>C20 G1</i> | 119 |
| Figura 38. <i>C25 G1</i> | 119 |
| Figura 39. C23G1 | 120 |
| Figura 40. C8G1 | 120 |
| Figura 41. C17G1 | 120 |
| Figura 42. C23G2 | 121 |
| Figura 43. C24G2 | 121 |
| Figura 44. C8G2 | 121 |
| Figura 45. C14G3 | 121 |
| Figura 46. C6G3 | 121 |
| Figura 47. C5G3 | 121 |
| Figura 48. C2G1 | 123 |

| | |
|------------------------|-----|
| Figura 49. C17G1 | 123 |
| Figura 50. C15G1 | 123 |
| Figura 51. C21G2 | 124 |
| Figura 52. C6G2 | 124 |
| Figura 53. C8G2 | 124 |
| Figura 56. C20G3 | 124 |
| Figura 55. C5G3 | 124 |
| Figura 54. C14G3 | 124 |

Lista de gráficos

| | |
|--|----|
| Gráfico 1. Resultado de la Categoría 1 (C1) | 72 |
| Gráfico 2. Resultado total de la C1 | 73 |
| Gráfico 3. Resultado Categoría 2 (C2)..... | 74 |
| Gráfico 4. Resultado total de la C2 | 75 |
| Gráfico 5. Resultados de la Categoría 3 (C3)..... | 76 |
| Gráfico 6. Resultado total de la C3 | 77 |
| Gráfico 7. Resultado de la categoría 4 (C4) | 78 |
| Gráfico 8. Resultado total C4..... | 79 |
| Gráfico 9. Resultado de la categoría 5 (C5)..... | 80 |
| Gráfico 10. Resultado total de la C5 | 81 |
| Gráfico 11. Resultado categoría 6 (C6)..... | 83 |
| Gráfico 12. Resultado total de la C6 | 84 |
| Gráfico 13. Resultado de la categoría 7 (C7) | 86 |
| Gráfico 14. Resultado total C7 | 86 |
| Gráfico 15. Resultado de la categoría 8 (C8) | 89 |
| Gráfico 16. Resultado total (C8) | 89 |
| Gráfico 17. Resultado de la categoría 9 (C9) | 91 |
| Gráfico 18. Resultado total C9..... | 92 |
| Gráfico 19. Resultados de la categoría 10 (C10) | 93 |
| Gráfico 20. Resultado total C10..... | 94 |
| Gráfico 21. Representación de todas las categorías | 95 |

Resumen

La investigación tiene como objetivo revisar la eficacia de los métodos empleados para la enseñanza de la lectura y escritura en el grado primero, a partir de los derechos básicos de aprendizaje (DBA) diseñados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2015, con el fin de “garantizar equidad en los aprendizajes de todos los estudiantes” (MEN, 2017, p.3) y lograr así una calidad educativa donde cada persona se desarrolle de forma integral. Este estudio, reconociendo la relevancia del desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes, toma como referente los DBA de Lenguaje para el grado primero en relación con la apropiación del código escrito y busca, además, establecer algunos elementos metodológicos eficaces para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero. Para ello, se aplica una metodología cualitativa, con enfoque de estudio de caso, utilizando dos técnicas de recolección de información. La primera, un Cuestionario de Competencia Comunicativa diseñado a partir de los DBA, aplicado a 86 estudiantes de tres grupos de primer grado de la Institución Educativa Emiliano García del Municipio de Girardota Antioquia. La segunda, una entrevista a las tres docentes encargadas de brindar el área de Lenguaje en estos grupos, que indagó sobre los métodos empleados para enseñar a los niños a leer y a escribir. Los hallazgos obtenidos en esta investigación describen la eficacia de los diferentes métodos y los elementos relevantes en cada caso, para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero en relación con los aprendizajes determinados por los DBA. A modo de recomendaciones aparecen algunos asuntos destacados que enriquecen la eficacia de cualquiera de los métodos.

Palabras clave: Método, Enseñanza, Lectura, Escritura, DBA.

Abstract

The investigation has as objective review effectiveness of the methods used for the teaching of the reading and writing in the first grade, from basic learning rights (DBA) designed by the Ministry of National Education (MEN) in the year 2015, with the purpose of “guarantee equity in the learning of all students” (MEN, 2017, p. 3) and thus achieve educational quality where each person is developed comprehensively. This studio, recognizing the relevance of development of communicative competence in students, takes as a reference the DBA Language for the first grade in relation to the appropriation of the written code and also seeks to establish some effective methodological elements for teaching reading and writing in the first grade. For this, a qualitative methodology is applied, with a case study focus, using two information gathering techniques. The first, a Communicative Competence Questionnaire designed from the DBA, applied to 86 students from three groups of first group of the Emiliano García Educational Institution of the Municipality of Girardota Antioquia. The second, an interview with the three teachers in charge of providing the language area in these groups, who inquired about the methods used to teach children to read and write. The findings obtained in this research describe the efficacy of the different methods and the relevant elements in each case, for the teaching of reading and writing in the first grade in relation to the learning determined by the DBA. As recommendations, some outstanding issues appear that enrich the effectiveness of any of the methods.

Keywords: Method, Teaching, Reading, Writing, DBA.

Introducción

El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura marca un camino en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; tan esencial en el desarrollo de las siguientes etapas de su formación, porque influirá en el desempeño de las demás áreas del saber. Es así como nace este estudio, reconociendo el sentido global de la lectura y la escritura en la existencia de las personas; tanto en su vida escolar, familiar y social; porque le permitirá comunicarse de manera asertiva, otorgándole funcionalidad y significancia a la vida misma, en cuanto interactúa mejor con los demás y con su cultura.

Es por esto que la pregunta acerca de la efectividad de los métodos empleados para la enseñanza de la lectura y la escritura en primer grado, ha sido una preocupación constante de los docentes que se ven enfrentados a realizar este proceso. Desde el año 2011 el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con el objetivo de mejorar la calidad educativa, creó la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), que luego ajustó en el año 2016 en la segunda versión de los DBA. Ambas versiones se fundamentan, en una educación integral para todos, enmarcada en la igualdad de oportunidades de aprendizaje. Luego en el año 2017, el MEN formuló la Mallas de Aprendizaje con el fin de apoyar la aplicación de los DBA. Unido a esto, las instituciones han venido ajustando sus planes de estudio, conectando los DBA a los Estándares Básicos de Competencias (2006) existentes.

Desde este panorama y reconociendo el bajo nivel académico que se presenta, en general, en las instituciones educativas públicas del departamento de Antioquia, en especial, en las habilidades relacionadas a la lectura y la escritura; se hace necesario indagar sobre esta etapa en específico, cuando los estudiantes comienzan a apropiarse del código escrito, y surge el interrogante acerca de la eficacia del método de enseñanza con relación a los aprendizajes propuestos por los DBA.

Para el desarrollo de este interrogante, la investigación se aborda en cinco grandes partes. En la primera se presenta el planteamiento del problema a resolver, en torno a la eficacia de los métodos, con respeto a los DBA; los antecedentes del problema, donde se toman varias investigaciones internacionales, nacionales, y locales que abordan la efectividad de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura; la justificación del problema, donde se exponen las

ventajas del desarrollo de este proyecto de Investigación y por último se enuncia el tema, la pregunta y los objetivos, que señalan la ruta a seguir en este estudio.

En la segunda parte se presenta el marco teórico, como soporte para desarrollar el problema planteado en esta investigación, donde se conceptualiza acerca de: los derechos básicos de aprendizaje (DBA), competencia comunicativa, leer, escribir, importancia del área de lengua castellana y los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura.

En la tercera parte se presenta la metodología aplicada de acuerdo con el tipo de investigación; el diseño; la población; las técnicas e instrumentos de recolección de información (cuestionario y entrevista); las técnicas de análisis de información: las categorías y subcategorías de análisis.

En la cuarta parte, se aborda los resultados tanto del Cuestionario como de la Entrevista; luego el análisis de los resultados, en el caso del Cuestionario, tomando cada una de las diez categorías formuladas a partir de los DBA y en el caso de la entrevista se analizó a partir de los conceptos de lectura, escritura y el alcance de los DBA.

En la quinta parte se presentan las conclusiones y las recomendaciones que arrojó esta investigación, con el fin de esclarecer la eficacia de los métodos y mencionar varios elementos metodológicos eficaces de su aplicación, que responden a los logros estipulados por los Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de Lenguaje en primer grado.

1 Planteamiento del problema

En los espacios formativos comparten protagonismo el maestro, el estudiante y la familia para construir procesos de enseñanza y aprendizaje, específicamente en el área de lenguaje; allí hay elementos que pueden favorecer o desfavorecer el desarrollo de la competencia comunicativa. Conscientes de que estos elementos pueden estar asociados a múltiples factores, internos a la escuela como externos a esta, el presente estudio fijará su mirada en los procesos propios de la escuela, en especial en los que tienen que ver con la labor del maestro y con el método que emplea.

En Colombia, cada año el gobierno aplica diferentes pruebas que miden los niveles académicos alcanzados por los estudiantes en cada institución y de esta manera se evalúa la eficacia de las prácticas de aula de los docentes. Hay que reconocer que existen diferencias marcadas en los resultados que arrojan estas pruebas, tanto en la que hace el ICFES en las pruebas SABER 11° (Evaluación del nivel de la Educación Media a partir del año 2014) como en las que aplica El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA), lleva a preguntarse porqué en algunas instituciones está ocurriendo algo que no favorece estos resultados académicos.

De acuerdo con el informe Pisa (2018) dado por el diario El Espectador (2019) (El Espectador, 2019), Colombia obtuvo los resultados más bajos de los 37 países que pertenecen a la Oede (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y lo preocupante es que Colombia, en esta última prueba, desmejoró en la Comprensión lectora. De ahí la preocupación de todo un país, sobre cuál es la importancia que se le da a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela; sobre el nivel de comprensión que debe obtener un estudiante en cada uno de los grados para que al llegar al grado once el nivel alcanzado sea el esperado.

Así, la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido un tema que ha inquietado a los docentes, porque siempre se llega a la pregunta sobre cuál de los métodos es el más indicado. Y aunque varios autores como Isabel Solé (1992) han expresado que lo importante no es el método, hoy en día esta preocupación sigue sin resolverse y por tanto es tema de investigación.

Por esta razón, es de interés creciente para los maestros profundizar sobre los factores que favorecen o desfavorecen el desempeño en la lectura y la escritura. En esta investigación se centra la atención en un periodo crucial al respecto: el grado primero, en la cual los niños se encuentran en una etapa crítica del aprendizaje (Piaget, 1981) y los docentes se ven enfrentados a la misión de

enseñar a leer y a escribir. Es allí donde se hace necesaria una revisión a los métodos que se están utilizando en la enseñanza de la lectura y la escritura y si estos responden a los indicadores que el Ministerio de Educación ha diseñado como conocimientos mínimos para cada grado, que se encuentran estipulados en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), y específicamente para el área de Lenguaje.

En este panorama, el departamento de Antioquia tampoco es ajeno a esta situación. Según el ranking dado por el Icfes (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), 2019) publicado en el diario La República (La República, 2019), los mejores veinte colegios, estuvieron en manos de instituciones privadas. De ahí la relevancia de desarrollar esta investigación en el sector público, para contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en este sector. La investigación se lleva a cabo en el municipio de Girardota, específicamente en la Institución Educativa Emiliano García ubicada en la zona urbana y se toma como población a los estudiantes que cursaban el grado primero de tres grupos distintos con las respectivas docentes que enseñan Lengua castellana en este nivel.

Entonces, una revisión de los métodos que en la actualidad emplean los docentes del sector oficial para enseñar a leer y a escribir en el grado primero, mirado desde los aprendizajes que los estudiantes deben adquirir, en el área de lenguaje, según la última directriz ministerial en sus dos versiones de los Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2016); se hace necesaria y urgente, debido a que estas determinaciones, señalan la ruta que se debe seguir para alcanzar las metas educativas que la nación solicita desde cada una de las instituciones públicas del país. No obstante, este estudio reconoce que dichas directrices aún presentan controversias y pueden surgir otras versiones en el futuro, pero en la actualidad, los establecimientos educativos las están integrando a sus planes de aula. Unido a esto, hasta el momento, son pocas las investigaciones que abordan este tema. Estas circunstancias dan pie para lanzar la pregunta de este proyecto:

¿Cuál es la eficacia de los métodos empleados por los docentes para enseñar a leer y a escribir en el grado primero a partir de los DBA?

1.1 Antecedentes

Para tener un panorama amplio de lo que se ha dicho en torno al tema de este estudio, el paso a seguir es realizar un rastreo sobre los elementos de corte legal, investigativo y teórico, que contribuyan a fundamentar la propuesta. Esta búsqueda brindará elementos que marcarán, con mayor precisión, la ruta a seguir. Dentro de los antecedentes legales, se hará referencia a los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) (2016) dados por el Ministerio de Educación Nacional para el área de Lenguaje y a Las Mallas de Aprendizaje (2017) en Lengua Castellana para el grado primero; en los antecedentes investigativos, se elaborará un prontuario con algunas investigaciones realizadas a nivel internacional, nacional y departamental que desarrollen los conceptos de efectividad de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero.

Antecedentes legales

Dentro de los antecedentes legales, se encuentra en primer lugar los Derechos Básicos de Aprendizaje en el área de Lenguaje (DBA) establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) con el ánimo de que la educación debe ser de calidad para todos y que se este proceso de formación debe ser integral. Estos son “un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, y en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, y ciencias naturales” (DBA, Lenguaje, 2016, p.5). Este camino diseñado por el MEN deberá ir acompañado de unas acciones por parte de las instituciones educativas, quienes deberán hacer ajustes a sus mallas curriculares y construir sus planes de aula teniendo en cuenta los saberes que allí se consagran y puedan darles cumplimiento. En el grado primero los DBA de Lenguaje, en primera versión, hacen referencia a la:

Identificación de sonidos de las letras del alfabeto; reconocer las letras en minúsculas y mayúsculas; identificar letras, palabras y oraciones; describir objetos y situaciones con un vocabulario general y específico; clasificar palabras en categorías; reconocer la dirección de las

letras en un texto escrito de izquierda a derecha y de arriba a abajo; separar correctamente las palabras entre sí; leer en voz alta y con progresiva fluidez; organizar las secuencias de un evento; reconocer temas, personajes, y lugares de una historia; contar historias leídas por su profesor y escribir oraciones haciendo uso de mayúsculas y punto (Trujillo, 2016, p. 23).

Así, los ocho DBA (2016) que se describen para el grado primero en Lenguaje, servirán como punto de referencia al momento de revisar la eficacia de los métodos empleados por los docentes para enseñar a leer y a escribir.

En segundo lugar, están la Mallas de Aprendizaje (2017), que de acuerdo al MEN son: “un recurso para el diseño curricular de los establecimientos educativos en distintos niveles” (Mallas de Aprendizaje, 2017, p. 3). En otras palabras, son un soporte para poder aplicar los DBA porque esclarecen lo conceptual, lo pedagógico y lo didáctico con el fin de que los docentes puedan diseñar mejor sus prácticas de aula respondiendo a los indicadores señalados por los Derechos Básicos de Aprendizaje.

En las mallas de lenguaje grado primero se fundamenta que los estudiantes deben apropiarse del código alfabeto. Señala que leer y escribir son la base para que pueda ampliar su manera de comunicarse con los demás, desarrollar mejor su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos. De ahí la importancia de que los docentes brinden a sus estudiantes espacios en donde puedan acceder a lenguaje escrito, valorando la importancia de las relaciones en comunidad, para así desarrollar una “conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la ampliación del vocabulario y el reconocimiento de textos” (Mallas de aprendizaje, Lenguaje, grado 1º, 2017, p. 3). Un docente de grado primero debe aplicar diferentes estrategias que garanticen la cercanía de los estudiantes con diversas tipologías de texto que le sean significativas de acuerdo con su contexto, para que cada uno avance en su proceso de lecto escritura. Aunque se plantea iniciar con el conocimiento del alfabeto, es claro en que se avanza hasta alcanzar la comprensión y producción de textos de distinto tipo.

Antecedentes investigativos

Los antecedentes que se retoman se refieren a estudios sobre los métodos utilizados por los docentes para enseñar a leer y a escribir en el grado primero. Con cada una de las investigaciones, se describirá de manera breve los siguientes aspectos: el problema planteado, la metodología

utilizada y los hallazgos. Al final habrá un espacio donde se menciona los aportes de las investigaciones al presente estudio, estableciendo puntos en común y se exponiendo el valor agregado de este proyecto, frente a los resultados obtenidos por las demás investigaciones.

Las investigaciones seleccionadas fueron realizadas en los últimos doce años en los contextos internacional, nacional y departamental.

Contexto internacional

La investigación desarrollada en Brasil por Roberta E. De Mello Francatto y María Elsa Porta, denominada *Estrategias Pedagógicas de Alfabetización y su efecto en el Aprendizaje inicial de la Lecto-Escritura* (2009), tuvo como objetivo central “identificar las estrategias de enseñanza de la lecto-escritura y su impacto en el rendimiento en la lecto-escritura al final del primer año” (2009, p.22). Para ello se tomaron ocho escuelas de cinco municipios, con una muestra conformada por 367 niños y 17 docentes; a partir de una investigación ecológico longitudinal empleando herramientas de recolección de información tanto cualitativas como cuantitativas, observaron las estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes en el grado primero para enseñar a leer y a escribir y los logros alcanzados por los estudiantes según el método empleado.

Se realizaron mediciones de tipo comparativo para detectar el nivel de desarrollo de la competencia lecto-escritural. Los instrumentos cuantitativos que se emplearon fueron: Método Horizontes (Mantins, 2003), Prueba Brasil y Evaluación de la Conciencia Fonológica (Porta, 2008) y los instrumentos cualitativos fueron: etnografía de clases, cuestionario semi-estructurado para niños entre 5 y 6 años y para sus docentes de lenguaje. Al final, pudieron sintetizar cinco clases de estrategias pedagógicas empleadas por los docentes abordados: global, mixta constructivista-alfabética; mixta constructivista-fonológica; mixta constructivista-fonêmica y fonêmica. De estas cinco estrategias, el grupo que obtuvo mayor nivel de alfabetización fue en el que se utilizó la estrategia fonêmica y el grupo que obtuvo mayor nivel de escritura fue el que utilizó la estrategia que combinó constructivista – fonêmica (2009, p. 42). El gobierno de Brasil, espera que con los resultados de esta investigación se tomen para mejorar la calidad educativa del país, adoptando la metodología más efectiva para así avanzar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En México, las investigadoras: María Cecilia Hudson Pérez, Carla E. Förster Marín, Cristian A. Rojas Barahona, María Francisca Valenzuela Hasenohr, Paula Riesco Valdés y Antonietta Ramaciotti Ferré, presentan el artículo *Comparación de la efectividad de dos estrategias*

metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar (2013). Esta investigación tiene como objetivo “comparar la efectividad de un método de enseñanza equilibrado y la de uno de destrezas (tradicional) en el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas chilenos de sectores vulnerables luego de finalizar primer grado” (2013, p.105). Para darle solución a este objetivo los investigadores, desde un enfoque psicolingüístico, en el cual se conceptualizan dos modelos en la enseñanza de la lectura: modelos de destrezas que se caracterizan en la formación fonológica y en el conocimiento de las letras ayudando a la decodificación dejando un poco de lado el proceso de comprensión. El segundo son los modelos holísticos que se caracterizan en presentar al estudiante textos con mayor significado, a estos métodos se les asocia con el constructivismo porque se espera que los estudiantes construyan su propio conocimiento y en donde el desarrollo de la comprensión es esencial. Extraen del primero el modelo tradicional y cuando se combina ambos modelos se obtiene el segundo al que ellos señalan como el método equilibrado (2013, p.103).

Tomaron 194 estudiantes que cursaban el grado primero de cinco colegios de la Comuna de Santiago, Chile, que presentaban bajo rendimiento en las pruebas que regularmente aplica el gobierno de dicho país. Se repartieron en dos grupos, uno estuvo conformado por 93 estudiantes (64 hombres y 29 mujeres) y se denominó grupo tradicional (GT) y el otro se conformó con 101 estudiantes (62 hombres y 39 mujeres) y se denominó grupo equilibrado (GE). Posteriormente se llevó a cabo un estudio descriptivo-comparativo, con un diseño longitudinal, donde el primer grupo aprendió a leer y a escribir con el método tradicional (GT) y el segundo grupo con el método equilibrado (GE). La finalidad era observar cuál de los dos grupos obtenía mejor resultado y si se observaba diferencias con respecto al género. Se aplicaron dos pruebas a los grupos, una al comienzo del grado primero y otra al iniciar el grado segundo.

Al final se observó que los resultados fueron muy parecidos entre el grupo GT y el GE. Aunque en el GE se vio un avance significativo en las habilidades de comprensión lectora debido a que el método equilibrado hace énfasis en la comprensión textual e inferencial mientras que en método tradicional se aborda solo la comprensión textual. En el GT los hombres obtuvieron mejores resultados por encima de las mujeres (2013, p.111). De este estudio deviene que tanto los estudiantes del GT y los del GE avanzaron en la lecto-escritura, rescatando que el GE desarrolló aún más las habilidades en la competencia lectora.

Otra investigación liderada por Omar Elías Duarte, Yulia Solovieval y Luis Quintanar Rojas fue presentada en el artículo *Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza*, (2018) en México. Este artículo parte de la necesidad de detectar, desde un enfoque neuropsicológico, las causas de las dificultades que puedan presentar los estudiantes del grado tercero en su proceso de lectoescritura a partir del efecto que puede tener en ellos la aplicación de dos métodos pedagógicos de enseñanza diferentes. El estudio fue llevado a cabo en la ciudad de Puebla en México, donde se tomaron dos colegios particulares, tomando una muestra no probabilística conformada por dos grupos. Al primer grupo (G1) pertenecían 5 estudiantes (cuatro niños y una niña entre 7 y 8 años) y se les aplicó el método de análisis fonológico, reflexivo y consciente, este método centra su atención en el aprendizaje gradual de los fonemas con sus respectivos grafemas. En este método se desea alcanzar que el estudiante represente el lenguaje oral de forma simbólica. El segundo grupo (G2) lo integraron 8 estudiantes (cinco niños y tres niñas entre 7 y 9 años) con el método analítico-sintético. Este método requiere que “el estudiante analice la palabra escrita como punto inicial, descomponiéndola en sílabas y sonidos, para la construcción de nuevas palabras” (2018, p. 17). Por lo tanto, este método, a diferencia del anterior, no considera las relaciones de fonema y grafema.

En esta investigación cualitativa no experimental de tipo transversal descriptiva, se emplearon dos herramientas para la recolección de información: “Un formato de Evaluación Neuropsicológica Infantil Puebla-Sevilla y la Evaluación Neuropsicológica del Éxito Escolar” (2018, p. 13). Al aplicar estas técnicas se conseguía hacer un estudio cualitativo clínico que detectara las fallas al realizar cada una de las tareas asignadas, todas ellas encaminadas al uso del lenguaje escrito. Los resultados obtenidos en este estudio muestran las diferencias de acuerdo al método de enseñanza utilizado. El método que obtuvo la más alta satisfacción fue el denominado análisis fonológico, reflexivo y consciente aplicado al G1. Debido a que en las tareas asignadas se observó mayor “precisión de rasgos esenciales y diferenciales a nivel gráfico y mayor comprensión de la lectura” (Duarte, Solovieval & Quintanar, 2018, p. 14).

Desde el enfoque más clínico de este estudio se observa que, aunque se trabaje con estudiantes sin ninguna dificultad neurológica, los resultados obtenidos en lectoescritura dependerán en gran medida de la eficacia del método empleado, aunque no se descartan otros elementos del contexto que puedan incidir en dichos resultados.

Por otro lado, la investigación: *La metodología de la lectoescritura en Educación infantil y su influencia en el aprendizaje lectoescritor de los alumnos*, es la tesis de maestría de Sara Cristóbal Muñoz, de la Universidad de Valladolid España (2013). Esta investigación pretende identificar las metodologías que se están empleando para la enseñanza de la lectoescritura en dicho país. También busca conocer el punto de vista de las maestras, indagando acerca de su quehacer educativo y su impacto en los estudiantes. Esta investigación también tiene en cuenta a los padres de familia porque indagó sobre cómo ellos intervienen en este proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura de sus hijos. Este estudio se ubica en el paradigma racionalista-cuantitativo o positivista desde los postulados de Albert Gómez (2009) y Pérez Serrano (2008). Así se trabajó con tres instituciones de educación que utilizan diferentes metodologías en lectoescritura (método mixto, sintético y global), se toma una muestra no probabilística conformada por 134 alumnos entre 6 y 7 años de primero de primaria con sus respectivas docentes y padres de familia. Se les aplican diferentes técnicas de recolección de información: a las maestras se les hace una encuesta con respuesta abierta; a los estudiantes se les hace un test para determinar el nivel lectoescritural que tienen y así poder establecer diferencias entre ellos, de acuerdo al método (sintético, analítico y mixto) con el que trabajan; y a los padres de familia se les hizo un cuestionario cerrado. Después de recoger toda la información, se analizó utilizando un programa informático y así determinaron hasta qué punto la metodología empleada para enseñar a leer y a escribir determinó el desarrollo en las habilidades de leer y escribir.

Al final, se concluyó que “el método sintético obtuvo la mayor puntuación, seguido del método global y del método mixto” (Cristóbal, 2013, p. 73). Y aunque esta fue una de las conclusiones a la que se llegó, también se dieron cuenta que los resultados estuvieron muy parejos de un método a otro, por lo que determinaron que la relación entre los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero no es significativa y por este motivo “el método no determina el aprendizaje” (2103, p.74).

Contexto nacional

En el contexto nacional, se encontraron varios estudios, uno de ellos titula: *La efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español Una revisión de literatura*, es la tesis de psicología de Diana Carolina Piñeros López y Juanita Patiño Rodríguez, en la ciudad de Bogotá (2013). Esta investigación hace una revisión de literatura a 26 publicaciones que hablan

acerca de los métodos más usados por los profesores para la enseñanza de la lectura y la escritura en la primera infancia debido a que la adquisición de estas dos habilidades es la base para las etapas siguientes en la formación académica, además señala que “la importancia y relevancia del tema se debe a que se convierte en un aprendizaje crucial para las siguientes etapas en lo académico, y un mejor contacto con el mundo y la cultura en la cual está inmerso” (Piñeros & Patiño, 2013, p. 6).

Esta revisión ofrece un panorama de los métodos empleados por las instituciones (global, sintético, fonético, silábico, eclético). El método sintético se asocia con “la conciencia fonológica que es aquella que permite ser conscientes de que las palabras están compuestas por unidades que tienen sonidos. Los componentes de las palabras constituyen la base de la lecto-escritura” (Piñeros & Patiño, 2013, p. 12). Estos sonidos son los fonemas y a cada uno le corresponde un grafema. Por el contrario, en los métodos globales no se parte de unidades tan pequeñas como la letra, se inicia con palabras completas o con oraciones que tengan sentido para el estudiante y luego se identifican sus partes. Este estudio, desde una mirada cuantitativa evalúa la efectividad de estos métodos con respecto a los desempeños que demuestren los estudiantes al realizar distintas tareas. De los 26 estudios seleccionados, 11 permitieron identificar algunos de los métodos usados para enseñar la lecto-escritura, los otros 15 permitieron ver la efectividad de los distintos métodos de enseñanza de la lectura y la escritura (Piñeros y Patiño, 2013).

Los hallazgos de esta investigación señalan la existencia de métodos más efectivos que otros en la enseñanza de la lecto-escritura, destacando que, a nivel general, el método global es uno de los más eficaces para alcanzar altos desempeños en los estudiantes debido a que este método presenta una familiaridad para los niños porque parte de palabras de su propio entorno, haciéndolo más significativo en el en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Sin embargo, destacan el desarrollo de habilidades fonológicas como parte fundamental en la formación de los niños. Reconocen en cada una de estas investigaciones que, aunque se aplican herramientas de recolección de información con rigor, estas están limitadas por el número de muestras debido a que, en algunos casos, los participantes son pocos y las diferencias a nivel de género no son notables para generalizar un resultado.

El siguiente es un estudio realizado por Nylza Offir García Vera y Sandra Lucía Rojas Prieto, en el artículo *La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX*, de la ciudad de Bogotá (2015), hacen una investigación documental con mirada histórica, que muestra el recorrido que ha tenido

la enseñanza de la lectura en Colombia en la primera etapa escolar durante el último tercio del siglo pasado, rescatan lo especial del tema debido a que es un proceso que incide en gran medida en la formación cultural de las personas.

Se tomaron todos los portadores de texto existentes (cartillas, textos escolares o libros de lectura), se entiende por textos escolares o cartillas:

Aquellos libros pensados, diseñados y producidos específicamente para uso en la enseñanza, constituyen una materialidad vinculada directamente a la industria editorial. En este sentido, no son solo un recurso didáctico y pedagógico usado por los maestros en las escuelas, sino que también adquieren el carácter de mercancía” (García & Rojas, 2015, p. 52).

Las investigadoras analizaron todo este material empleado durante este período de tiempo, porque a partir de su estructura se podía ver reflejada varias características. Los contenidos, los métodos y el papel que juega el maestro en este proceso, brindando elementos de carácter social cultural y pedagógico propios de un momento histórico. Observando principalmente bajo cuál enfoque metodológico y pedagógicos fueron diseñadas unas cartillas o textos escolares (García & Rojas, 2015, p. 53) y se recogió los aportes de los pedagogos que las fundamentan. A la luz de estos hallazgos, se muestra cómo desde la primera cartilla publicada en Colombia por la editorial Voluntad en 1928, titulada *Alegría de leer* se puede deducir la metodología ideo-visual o global que primó en este momento, igualmente en las cartillas que le continuaron, como la denominada *Coquito* editada por Susaeta en 1955, pero este método fue desplazado con la cartilla *Nacho* editada en 1972 en la que se emplea el método de “palabras normales” (García & Rojas, 2015, p. 53), que se sigue empleando en la actualidad en la enseñanza de la lectura. También se pudo observar la incidencia que tiene el proceso de modernización en la esfera educativa transformando paulatinamente las prácticas de aula. Se encontró, en este período (finales del siglo XX), que prevalecieron tres corrientes pedagógicas: pedagogía objetiva, pedagogía católica y pedagogía activa.

Así, García y Rojas (2015) pudieron concluir que, en la década de los setenta, el interés giró en torno a método ideo-visual que hacía hincapié en el deletreo memorístico y repetitivo, manteniendo como principio básico la globalización. En la década de los ochenta predominó en los textos escolares, el método de palabras normales o palabras generadoras como procedimiento para la introducción al código escrito. Este método se extiende hasta mediados de la década de los noventa. Se aclara que el enfoque constructivista, inicialmente no alcanzó a transformar los

textos diseñados para el grado primero. Finalmente se evidenció que las cartillas son “dispositivos ideológicos y pedagógicos” (García & Rojas, 2015, p. 59), que no evidencian directamente asuntos políticos o religiosos, pero no es ajena a los cambios pedagógicos que se van dando en cada época, aunque en la actualidad, veamos “fragmentos de estos discursos pasados, polifonía que se ha erigido en torno a este saber tan decisivo y fundamental en la escuela: enseñar a leer” (García & Rojas, 2015, p. 59).

En esta misma línea se realizó en la ciudad de Cartagena, Colombia el trabajo: *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en primera infancia y su relación con el desempeño académico en la IEA*. Es la tesis de maestría de Luz Regina Mancera De La Cruz y Elvira Eugenia Valverde Romero (2017). El objetivo de esta investigación es “analizar la relación entre las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y la escritura en primera infancia con el desempeño académico de los estudiantes de La Institución Educativa Antonio Nariño” (2017, p. 63). La IEAN ha presentado en los últimos años desempeños académicos bajos, por esto se vio la necesidad de indagar acerca de las causas que estaban originando esta situación para poder superarla. Después de dialogar con el cuerpo docente se llegó a la conclusión de que los estudiantes no sabían leer ni escribir. Fue el motivo suficiente para llevar a cabo esta investigación, debido a que la lectura y la escritura son esenciales en todas las áreas del saber y les permiten a los estudiantes relacionarse con los demás de manera asertiva.

Siendo esta una investigación cualitativa, con un enfoque descriptivo-interpretativo y un tipo de investigación etnográfica, se aplicaron tres técnicas de recolección de información: grupo focal, revisión documental y observación. Se inició por profundizar alrededor de “las prácticas pedagógicas en los procesos de lectura y escritura de manera integral” (Mancera & Valverde, 2017, p. 6), para ello se analizaron los métodos empleados en la institución para enseñar a leer y a escribir y se halló que estaban sujetos a lo tradicional, que las metodologías aplicadas producían aburrimiento porque carecían de significado para el niño y fue evidente la necesidad de renovarlas, de manera que los estudiantes pudieran desarrollar un pensamiento más crítico y reflexivo. También se reconoció el valor de contextualizar las estrategias y metodologías utilizadas en el aula al entorno cercano, para lograr que el estudiante se conecte con las temáticas y esté motivado.

Ferney de Jesús Morales Londoño, publica el artículo La calidad de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en Colombia: entre concepciones y prácticas, (2018). Esta investigación nace a partir de una realidad que se da en Colombia y es el bajo rendimiento que

presentan los estudiantes en lectura y escritura cuando terminan su primaria y pasan a la secundaria. Por este motivo, Morales (2018) se propuso indagar a nivel teórico conceptual cuáles son las políticas educativas existentes que contribuyen a un mejoramiento de la calidad educativa de todos los estudiantes, para ello se hace necesario detenerse a cuestionar la rigurosidad en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura en la básica primaria.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) se ha esforzado para que la educación del país, en la básica y en la secundaria, sea de calidad, donde se “logre que los estudiantes aprendan lo que deben aprender” (Morales, 2018, p. 259), en cada uno de los grados de acuerdo con los estándares de competencias de cada una de las áreas y de esta forma, esto se pueda ver reflejado en las pruebas estandarizadas, tanto internas (SABER) como externas (PISA) que se aplican cada año. Según los resultados de estas pruebas en los últimos años, el área de lenguaje continúa recibiendo los puntajes más bajos en la competencia de lectura y escritura, lo que tiene en alarma al sistema educativo colombiano. Por este motivo el MEN (2013) ha implementado estrategias como el Programa Todos a Aprender (PTA) y el Día de la Excelencia educativa (Día E) (2015) con el fin de transformar la calidad educativa del país.

De esto modo Morales (2018) implementó en su estudio una técnica de recolección de información que fue la revisión documental sobre la calidad de los procesos de enseñanza de la lectoescritura; en este proceso se utilizaron dos niveles: un nivel monográfico (descripción temática, recopilación y organización del material existente), que consiste en mirar todo lo que se ha dicho sobre la calidad educativa y la enseñanza de la lectoescritura en Colombia y un nivel hermenéutico donde se interpreta y se analiza los planteamientos de cada uno de los autores de acuerdo con sus argumentos. Al final se llegó a la conclusión de que la calidad depende del contexto en el que se mire por eso es necesario construir un referente claro, un modelo teórico, que aterrice los elementos que favorecen la calidad en el contexto educativo, en especial en la enseñanza de la lectura y la escritura en la básica primaria en Colombia. Para que los docentes puedan mejorar sus prácticas de aula, creando mejores ambientes que potencialicen el avance en estas dos competencias: leer y escribir.

Contexto local

Dentro del contexto local específicamente en el departamento de Antioquia, se retoma la investigación: *Tras la piel del maestro de lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en*

la enseñanza de la lectura y la escritura, es la tesis de maestría de Nancy Adriana Trujillo Puerta (2016), realizada en Medellín, es una investigación que parte de la formulación de dos preguntas: ¿cuáles son las relaciones que emergen en nuestras narraciones de vida y nuestras prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura en el conjunto de grados de primero a tercero? Y ¿Cómo se configuran nuestras prácticas pedagógicas a partir de los métodos, estrategias, miedos, metas y anhelos, que se derivan de nuestra enseñanza de la lectura y la escritura en el conjunto de grados de primero a tercero? Para dar respuesta a estas preguntas el camino a seguir fue escuchar de los maestros, sus relatos y testimonios para comprender y analizar las relaciones existentes entre sus experiencias de vida y sus prácticas pedagógicas y sus configuraciones en la enseñanza de la lectoescritura de primero a tercero.

Este estudio cualitativo se llevó a cabo en la Institución Educativa La Pintada (Antioquia), empleando un método biográfico-narrativo para recopilar las experiencias de los docentes. De esta manera se potencia la escritura en los maestros y a su vez se brinda la oportunidad de que reflexionen sobre sus prácticas de aula relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura. Primero se tomaron las narraciones de siete maestras para que cuenten su autobiografía, recopilando los sucesos referentes a su proceso de formación en las prácticas de lectura y escritura. Segundo, se aplicaron entrevistas a las maestras donde relataron sus experiencias en el campo educativo enseñando a leer y a escribir, y como se han ido configurando a través de la experiencia. Tercero, se hizo observación de clase para confrontar lo expresado por las maestras en las entrevistas y lo que se vive en el aula.

En este trabajo biográfico-narrativo se observa en cada una, de los relatos de las maestras que es necesario combinar la teoría con la práctica porque dentro de la enseñanza es indispensable nutrirse con la lectura de textos que transformen la práctica educativa. La teoría también lleva al docente a una reflexión constante de su quehacer pedagógico motivándolo a recrear sus estrategias de enseñanza con el fin de que sus estudiantes alcancen los objetivos esperados. También, plantea que es indispensable soltarnos un poco de la tradición, debido a que estos modelos antiguos resultan ser muy cómodos para los maestros, pero no los que esté necesitando la niñez y la juventud de la sociedad actual. Recalca, además, que los docentes no deben reprimir las manifestaciones de cariño que les brindan los estudiantes. “En necesario tejer lazos afectivos con ellos, que nos sientan cercanos para la escucha, para la comprensión, para la solución de dudas dentro de las áreas del saber y en su vida cotidiana” (Trujillo, 2016, p. 171).

Debido a que el docente muchas veces desconoce el entorno familiar en el que vive el estudiante y por tal motivo no puede juzgar su comportamiento sin tener en cuenta su situación personal porque muchas veces solo buscan un adulto que los oriente y escuche. Para finalizar, la autora de este trabajo biográfico-narrativo brindó algunas sugerencias para todos aquellos que forman maestros, recomienda incluir algunos programas para que el maestro en su quehacer diario en la escuela sea un investigador y genere cambios en su entorno. Además, considera que el maestro debe gestar cambios en el currículo para que se dé una humanización del conocimiento. Por último, invita a que se analice cuál es el papel que ocupa la literatura infantil en los primeros grados.

Aportes de los antecedentes a la presente investigación

Las investigaciones citadas anteriormente brindan elementos muy valiosos y significativos para el presente estudio desde muchas de las categorías de análisis porque permiten acercarse a las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero.

En primer lugar, está el concepto de método que se deriva de todos los estudios citados; porque en cada uno se habla de los métodos que se emplean para enseñar a leer y a escribir. Algunas investigaciones, dentro de sus objetivos, pretenden identificar los métodos que emplean los docentes para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero y a partir de la metodología de investigación, obtienen esta información. Otras de las investigaciones, comparan dos métodos de distinto enfoque; otras se atreven a comparar un método tradicional con otro más evolucionado desde el punto de vista de ellos, en fin, las investigaciones citadas coinciden en hablar de la incidencia del método en los resultados obtenidos por los estudiantes en el desarrollo de su competencia comunicativa.

En segundo lugar, las investigaciones abordadas coinciden en tomar como población de estudio la básica primaria, constatando la relevancia que tienen los primeros grados en la evolución de esta competencia y que depende en gran medida de esta génesis que el estudiante se pueda desenvolver adecuadamente en su vida social y cultural; por este motivo no dudan en centrarse en el grado primero. Como es el caso del estudio llevado a cabo por Mello y Porta (2009), el de Hudson, Förster, Rojas, Valenzulea, Riesco y Ramaciotti (2013) y el de Cristóbal (2013). Estas a igual que la investigación en curso, aplican sus herramientas de investigación a estudiantes que están cursando el grado primero porque están viviendo de una u otra forma el proceso de

aprendizaje de la lectura y la escritura bajo distintos métodos. Otra de las investigaciones tomó únicamente el grado tercero y fue la desarrollada por Duarte, Solovieval y Quintanar (2018) y aunque su interés también giraba en torno a la adquisición del proceso lectoescritor, lo hacía desde un enfoque neuropsicológico observando las implicaciones que trae el método pedagógico, pero con estudiantes que llevan un poco más de camino escolar. La razón por la que esta investigación se concentra únicamente en el grado primero, es porque contempla la eficacia de los métodos empleados en la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de los DBA (2016) y esto se desarrolla de manera consciente en este grado.

En tercer lugar, para todas las investigaciones la lectura y la escritura juegan un papel fundamental en el desarrollo integral de las personas. En cada una, el hilo conductor es el aprendizaje de la lectoescritura. En algunas de estas investigaciones, se mira la incidencia de los métodos que se emplean para enseñar a leer y a escribir directamente en los niños, en otras, la parte metodológica estaba encaminada en mirar este proceso desde las narrativas de las maestras, como es el estudio realizado por Trujillo (2016), donde a partir de las narraciones de las experiencias de las maestras, se puede observar cómo, al cambiar de paradigma con respecto al método, se puede marcar la diferencia. “Para que el maestro logre reflexionar sobre su práctica, es necesario que se acerque a la teoría que la sustenta. La práctica pedagógica no puede basarse solo en la experiencia, porque se convierte en tradición” (Trujillo, 2016, p. 170). En cada una de estas narrativas se puede evidenciar el temor que sintieron muchas de estas docentes al enfrentar la tarea de enseñar a leer y a escribir, por primera vez, y cómo lograron superar estos temores cuando rompieron paradigmas que las anclaban al pasado. Una de ellas decía, por ejemplo:

Era la primera vez en mi carrera docente, que me arriesgaba a hacer algo diferente. (...) La lectura del libro Aprender a leer, de Bettelheim y Zelan, me había dejado angustiada sobre los errores que cometemos los maestros que enseñamos a leer y a escribir (Trujillo, 2016, p. 167).

Así como en la investigación anterior se toman las narraciones de las maestras para hablar de la lectura y la escritura, también en la investigación de García y Rojas (2015), se hace una investigación documental para conocer cómo ha sido la enseñanza de la lectura en Colombia en las tres últimas décadas del siglo XX, observando básicamente los textos escolares o cartillas de la

época. Con esta investigación también se da una mirada a los métodos empleados en la enseñanza de la lectoescritura, aspecto que es de interés para la presente investigación y se detecta cómo la tan famosa cartilla Nacho “libro inicial de lectura, editado inicialmente en 1972 por Susaeta” (García & Rojas, 2015, p. 53) sigue influyendo hoy por hoy en algunas aulas de clase. Por este motivo es fundamental hacer este tipo de rastreos porque nutren la investigación que se está llevando a cabo de elementos que explican las realidades que viven los estudiantes en la escuela.

En cuarto lugar, se encontró que en la mayoría de estas investigaciones se emplearon métodos cuantitativos y cualitativos como herramientas de recolección de información y al final intentaron decir cuál método era mejor que otro. Tal fue el caso del estudio que se llevó a cabo en Brasil por Mello y Porta (2009) en el que se miraron las estrategias que empleaban los docentes para enseñar a leer y a escribir. Al final, después de aplicar pruebas cuantitativas y cualitativas, se establecieron varios métodos utilizados por los docentes “el global, mixta constructivista-alfabética; mixta constructivista-fonológica; mixta constructivista-fonémica y fonémica” (Mello & Porta, 2009, p. 22). Dejando en primer lugar la estrategia fonémica por obtener el mayor puntaje en el nivel de alfabetización de los estudiantes.

Este estudio y otros abordados le dejan claro a esta investigación, que aún la discusión por la eficacia de los métodos no está resuelta y aunque los hallazgos en otras investigaciones indiquen que no se dieron grandes diferencias entre un método y otro, como en el que se compararon dos grupos, uno donde se aplicó el método equilibrado y el otro el método tradicional, al final “los resultados indican que ambos grupos presentan avances similares al finalizar el año” (Hudson, Förster, Rojas, Valenzuela, Riesco & Ramaciotti, 2013, p. 100). La presente investigación, no pretende establecer jerarquías entre los métodos, más bien desea describir e interpretar los resultados de los estudiantes a partir de los indicadores dados por los DBA y así mirar la eficacia de cada uno de los métodos empleados.

En general, la presente propuesta investigativa parte de tres premisas. La primera es que reconoce la importancia de la lectura y la escritura como habilidades fundamentales en la comunicación de las personas por lo tanto su adquisición influye en el desempeño en todas las áreas. La segunda es que reconoce que Colombia, en los resultados de las pruebas PISA (Portafolio, 2019) obtuvo la peor nota de la OCDE y su rendimiento en lectura fue mucho menor que el registrado en 2015. Esta situación debe despertar interés de todos los docentes por mejorar sus prácticas de aula, en especial en todo lo que concierne a la lectura y la escritura porque los

resultados que arrojan los estudiantes en estas pruebas son un reflejo de lo que se hace en el aula de clase y por lo tanto hay que prestarle atención. La tercera premisa, es que el Ministerio de Educación diseñó unos Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) que presentan los aprendizajes que los estudiantes deben adquirir en cada uno de los grados, considerando el ritmo de cada estudiante, por esto son flexibles al entorno donde se esté trabajando.

Esta investigación considera que estos DBA diseñados para el grado primero en el área de Lenguaje hay que alcanzarlos desde cada uno de los métodos de los docentes, con el fin último de mejorar la calidad de la educación en Colombia. A partir de estas tres premisas se pretende ir a la raíz, el grado primero, para revisar este proceso de enseñanza de lectura y escritura, asumiendo que la escuela es la responsable de llevar a cabo esta labor en sus estudiantes. Por este motivo esta investigación no se queda tan solo comparando la eficacia de los métodos de enseñanza entre ellos, sino que los examina a la luz de los DBA de lenguaje en el grado primero. Este punto, en Colombia, no ha sido abordado a profundidad y es allí donde cobra relevancia este estudio.

2 Justificación

En la sociedad de hoy el desarrollo de las habilidades comunicativas se ha convertido en una necesidad primordial para desenvolverse de manera asertiva en el mundo moderno. Hoy en día las personas requieren adquirir competencias comunicativas que les permitan acceder a todo tipo de información en un entorno cada vez más globalizado. Según Girón y Vallejo (1992) las competencias comunicativas son “las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (p. 14).

Por esto, han de comprenderse las competencias comunicativas como un camino que en el que persona va avanzando durante toda su vida para poder participar positivamente en los procesos de comunicación comunitarios, por tanto el desarrollo de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar son pilares en el proceso educativo, donde la lectura y la escritura se constituyen como las herramientas mediadoras entre los participantes del proceso enseñanza aprendizaje e igualmente son abordadas con objetivos de carácter social, por lo cual ha sido y serán temas de discusión en el campo de las ciencias humanas. Así leer y escribir se consideran como habilidades que van más allá del conocimiento del alfabeto, siendo dos actos en el que se hace operante el proceso activo entre el lector, el texto y el mismo contexto para lograr una interpretación en el que se experimenta emociones y sentimientos.

De esta manera, leer implica comprender y tener la capacidad de construir significado y escribir es el acto de dar forma concreta a los pensamientos y sentimientos, donde el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño y de la construcción de conocimientos acerca de la escritura es un sistema de representación del lenguaje y el proceso de comprender las relaciones con los otros sistemas. Es así, como en los escenarios educativos, la enseñanza de la lectura y la escritura debe convertirse en un proceso central que favorezca la participación en la vida ciudadana y la formación de la identidad, en la que a partir del desarrollo de estas competencias el estudiante estará en capacidad de dilucidar lo que lee y de este modo obtendrá mejores desempeños académicos.

Partiendo de lo anterior, la enseñanza de la lectura y la escritura refleja la calidad de una práctica docente encaminada a lograr resultados académicos satisfactorios en los estudiantes. Por este motivo es menester de esta investigación, hacer una revisión de los métodos que emplean los docentes para enseñar a leer y a escribir, debido a que estos pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje de sus estudiantes.

Se espera que, a través del método de enseñanza, se logren altos niveles de lectura y escritura, aunque es claro, que no solo depende del método empleado por el docente para enseñar a leer y a escribir, también es importante observar la etapa evolutiva, el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, el acompañamiento que tenga en casa, los recursos educativos con que se cuenta, el contexto en el que está ubicada la institución, entre otros. Sin desconocer los múltiples factores que pueden incidir en la adquisición de estas dos habilidades, esta investigación indagará solo los que se puedan evidenciar dentro del aula de clase cuando interactúan maestros y estudiantes.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN), a través del tiempo ha manifestado interés por la enseñanza de lectura y escritura que se lleva en las escuelas. Para ello ha diseñado programas y políticas para mejorar el bajo desempeño que presentan los estudiantes en esta área. Convencidos de alcanzar una calidad educativa para todos, el gobierno pone en marcha estrategias con el fin de desarrollar competencias comunicativas centradas en la lectura y la escritura. En el año 1998 el MEN implementó los Lineamientos Curriculares, en el 2006 expidió lo Estándares de Competencias y fue en el año 2015 cuando estipuló la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), actualizándola un año después en el 2016. Luego, presentó las Mallas de aprendizaje (2017) para llevar a la práctica los DBA.

Estos últimos, son los que en la actualidad orientan la enseñanza de Lenguaje en educación básica y media. Dada la relevancia de los DBA, esta investigación los toma como punto de referencia para revisar la eficacia de los métodos empleados por los docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Esta investigación pretende con sus hallazgos brindar herramientas para que el docente reflexione acerca de sus prácticas de aula, al revisar la coherencia de los métodos de enseñanza con los DBA y si responden a las necesidades actuales de los estudiantes, siendo esto un compromiso ineludible para ofrecer herramientas ante los nuevos desafíos que ha traído la tecnología. De esta manera elementos como la interculturalidad y la convivencia pueden ser posibles a la par de la construcción de conocimiento en el aula.

Así el presente proyecto *Eficacia de los métodos empleados para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero a partir de los derechos básicos de aprendizaje (DBA)*, tiene una metodología cualitativa, ya que busca profundizar la comprensión de procesos en un escenario natural, y el estudio de caso colectivo permite un acercamiento profundo a la población. Se diseñó un cuestionario a partir de los DBA, sobre la lectura y la escritura para los niños y se entrevistó a los docentes sobre las características de sus metodologías para enseñar a leer y a escribir.

3 Objetivos

3.1 Objetivo general

Revisar la eficacia de los métodos empleados para la enseñanza de la lectoescritura en el grado primero a partir de los derechos básicos de aprendizaje (DBA).

3.2 Objetivos específicos

- Describir los métodos empleados por los docentes para enseñar a leer y a escribir en el grado primero.
- Identificar el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje en los estudiantes de primero.
- Establecer elementos metodológicos eficaces para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero en relación con los aprendizajes determinados por los DBA.

5 Marco teórico

Como soporte para desarrollar el problema planteado en esta investigación, es prioritario conceptualizar aspectos que marcarán el horizonte de este estudio a partir de las reflexiones de diferentes autores dando mayor precisión al objeto de investigación y respondiendo a los objetivos que se desean alcanzar.

El primer elemento a considerar son los llamados Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Estos son fundamentales dentro de esta investigación porque marcarán la meta a la que deben llegar los estudiantes en el grado primero, específicamente el área de Lenguaje. El segundo concepto son las Competencias comunicativas. Aunque las competencias reúnen cuatro habilidades, en esta investigación solo se abordarán dos: leer y escribir. Así se conceptualiza que es leer para lo que se toma principalmente el concepto de lectura de la escritora Isabel Solé (1992) conjugándolo con el concepto que da el MEN. El concepto qué es escribir se aborda desde los postulados de Daniel Cassany (1997) aunque se mencionarán otras conceptualizaciones. Seguidamente el asunto de la importancia de la Lengua Castellana dentro de los currículos requiere también un soporte teórico. Finalmente se abordará el tema de los métodos en la enseñanza de la lectura y la escritura, la clasificación que se aborda es la dada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979).

Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA)

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el año 2015 presentó por primera vez los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) con el fin de unificar la calidad de la educación en todo el país. “Estos son un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p.5). Los DBA son una herramienta que diseñó el Estado para especificar con mayor claridad los aprendizajes que deben ir alcanzando en cada uno de los grados los estudiantes con una característica que son enunciados *flexibles* porque se pueden adaptar a diferentes contextos en la práctica educativa.

Estos aprendizajes hacen referencia a los conocimientos, habilidades y actitudes que se deben adquirir en cada área. Se les llama básicos porque son fundamentales en el proceso formativo de una persona. Estos DBA se diseñaron en coherencia con los Lineamientos Curriculares (LC) de 1998 y los Estándares Básicos de Competencias (EBC) de 2006, porque “plantean la secuencia de los aprendizajes en cada área año a año, buscando desarrollar un proceso que permita a los estudiantes alcanzar los EBC propuestos por cada grupo de grados” (Contrato Interadministrativo 0960, 2016, p. 10). Este documento aclara que los DBA en ningún momento pretende que sean una propuesta curricular, al contrario, “deben articularse con los enfoques, metodologías y estrategias definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales materializados” (Contrato Interadministrativo 0960, 2016, p. 10).

En general, se espera que estos conocimientos y habilidades que se deben trabajar durante el año se organicen de tal forma que cada estudiante progrese de acuerdo con sus posibilidades, teniendo presente que es el docente que dentro de su planeación puede integrar varios DBA y desarrollarlos de manera conjunta. Cada uno de los DBA está enunciado bajo tres elementos básicos: El Enunciado, Las Evidencias de aprendizaje y El ejemplo.

Los enunciados, como ya se han mencionado, son los aprendizajes estructurantes que se plantean como importantes para cada grado por área. Las evidencias de aprendizaje por su parte, le sirven de referencia al maestro para hacer el aprendizaje visible. Los ejemplos muestran lo que los estudiantes deben estar en capacidad de hacer al lograr los aprendizajes enunciados según su edad y momento de desarrollo para dar cuenta de su apropiación del aprendizaje enunciado (Contrato Interadministrativo 0960, 2016, p. 13).

Dos años después de dar a conocer los DBA, el MEN publicó las Mallas de Aprendizaje (2017) con el fin de dar unas pautas más precisas de cómo implementar los DBA. El documento Mallas de Aprendizaje recoge los aprendizajes fundamentales emitidos en los DBA y los pone en comunicación con la organización epistemológica y pedagógica de cada área definida en los Lineamientos Curriculares y los EBC, igualmente hace referencia a la manera como se deben poner

en práctica en el aula de clase. Así pues, “las Mallas articulan los DBA que a su vez retoman los EBC, convirtiéndose en insumos para planear a lo largo del año escolar y proveen al maestro elementos para hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes” (Contrato Interadministrativo 0960, 2016, p. 13).

Por ejemplo, en el área de Lenguaje para grado primero, los estudiantes inicialmente deben apropiarse del código alfabético. Desde allí se plantea que aprender a leer y a escribir es la base para que los niños comuniquen ideas y emociones, desarrollen su pensamiento, adquieran nuevos aprendizajes y accedan a los diferentes campos del conocimiento. De aquí la importancia de que los educadores brinden la opción de conocer diferentes tipologías de texto, ofrezcan variedad de portadores de texto para que los estudiantes tengan la oportunidad de manipularlos y asimilar su estructura. Se indica que es el docente quien, a partir de sus prácticas de aula, muestra la relevancia de leer y escribir en diferentes contextos y en especial para poder establecer relaciones sociales adecuadas.

Dicho documento señala, además que, en aprendizaje de la lectura y la escritura, el estudiante debe pasar por cuatro momentos: la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la ampliación del vocabulario y el reconocimiento de textos. También fundamenta que la escritura debe ser *significativa* y que debe tener presente el *contexto del estudiante*. Para trabajar la conciencia fonológica es conveniente enseñar los sonidos (fonemas) para luego asociarlos con su respectivo grafema (letras). Esta habilidad metalingüística les permitirá avanzar en su proceso de lecto-escritura. Indica que luego se debe presentar un sin número de palabras de acuerdo a un tema escogido y así dar herramientas para que construyan textos significativos que cumplan la función de comunicar. Luego se especificarán las características propias de cada tipología textual y su alcance de acuerdo al contexto en que se presente.

Por lo anterior, esta investigación toma como herramienta los Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje para el grado primero, con el fin de establecer la manera cómo estos son puestos en práctica en la clase a través del plan de aula. Es indiscutible que cada estudiante avanza en su proceso de manera particular, por lo mismo es el docente quien debe propiciar el ambiente y los elementos necesarios para que cada uno de sus alumnos alcancen las metas propuestas por los DBA en las habilidades de lectura y escritura. Este estudio considera que, si cada nivel de la básica primaria y secundaria trabaja para alcanzar lo estipulado por el MEN en los DBA, no tendría razón alguna de sacar promedios bajos en las Pruebas SABER diseñadas por el Instituto Colombiano

para la Evaluación (ICFES). Por ejemplo, en el reporte que hizo el ICFES (2016), señaló que los problemas más graves de lectura y escritura se dan en la educación primaria.

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa es la habilidad de comunicar bien, de ser entendido y entender a los demás, de saber estructurar este proceso para establecer las relaciones sociales con sus semejantes, donde se integran la correcta escucha, lectura, y expresión oral y escrita. Esta supone la formación integral de la personalidad y es un aspecto de suma importancia para el perfeccionamiento del ejercicio pedagógico (Pompa & Pérez, 2015, p. 166).

En esta investigación el concepto de Competencia comunicativa es fundamental porque equivaldrá a resumir los indicadores que se describen en los DBA en lo concerniente a la lectura y la escritura en el grado primero. Aunque la competencia comunicativa abarca el desarrollo de cuatro habilidades, leer, hablar, escuchar y escribir, en esta investigación solo se retoman la lectura y la escritura porque estas constituyen las herramientas mediadoras entre los participantes del proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, “el aprendizaje de la lectura y la escritura es el más complejo que realiza el ser humano durante toda su vida.” (Guzmán, 2014, p. 12). Por este motivo no ha dejado de ser una preocupación general, de padres, educadores y gobernantes. También la adquisición de estas dos habilidades ha estado cargada de dificultades para los estudiantes y esto se ve reflejado en las altas tasas de repitencia escolar donde la causa de reprobación es el poco dominio de estas dos competencias comunicativas. En adelante, cuando se haga referencia a la competencia comunicativa, se entenderá como el conjunto de logros a nivel de la lectura y la escritura que debe alcanzar el estudiante en el grado primero.

El desarrollo de la competencia comunicativa es prioritario en el estudiante para que logre avanzar de manera holística en su proceso educativo. Desde pequeño cuando el niño(a) comienza a interactuar con su entorno, descubre la necesidad de hacerse entender por los demás y cada vez este medio le exigirá una comunicación más asertiva y coherente a cada situación. Por eso hablar, escuchar, leer y escribir son requerimientos primordiales para toda persona. Tempranamente el

niño se da cuenta que no es suficiente con saber descodificar lo que ve, sino que tendrá que poseer otras habilidades que le permitan interpretar y comprender el mundo letrado en el que se encuentra.

En esta investigación retoma las competencias comunicativas a partir de los *Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del Ministerio de Educación*, en los cuales la Competencia Comunicativa comprende “las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada” (Girón & Vallejo, 1992, p.14). Por consiguiente, la competencia comunicativa siempre estará en construcción a lo largo de la vida, debido a que todos los días la sociedad tendrá nuevos desafíos, que nos llevarán a buscar otras maneras de comunicación. Cuando los niños y las niñas inician su proceso de alfabetización en el grado primero, no se pretende únicamente que aprendan a “juntar letras” sino que le den un uso a esa habilidad en su vida diaria.

Desde los años setenta se viene hablando de este término, Hymes (1971) propuso dar una mirada al uso del lenguaje en sociedad, donde el contexto y la situación real infieren en el uso que se le da a la comunicación y en el papel del que habla. Para este autor, la competencia comunicativa son unas reglas que se van adquiriendo poco a poco a medida que se interactúa con los demás, no es algo que se da de inmediato, es un proceso que requiere del encuentro con las demás personas. Esta exige no solo dominar los códigos escritos o verbales, sino aprender a desenvolverse en el medio ambiente del cual hace parte y en la situación específica a la cual se enfrenta.

Es aquí donde esta investigación reafirma su pertinencia, los DBA de lenguaje para el grado primero van a la génesis en el desarrollo de la Competencia Comunicativa, a tal punto que, si se aprende de la mejor manera con el método adecuado, sembrará las bases para continuar con un desarrollo saludable en los demás grados. Pero de hacerlo mal, las consecuencias se verán reflejadas en los desempeños futuros. De esta manera, es prioritario revisar cómo los docentes de primer grado han incorporado dentro de su planeación lo dispuesto por el MEN en los DBA y si el método con el que enseñan a leer y a escribir logra cubrir los indicadores allí señalados en la competencia comunicativa.

¿Qué es leer?

El concepto de lectura que toma esta investigación está apoyado en las ideas de la escritora española Isabel Solé (1992). Para ella “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto” (p.17), por lo que la enseñanza de la lectura no es un proceso sencillo, necesita tiempo y dedicación, además de que la estrecha relación entre el acto de leer, el acto de comprender y el acto de aprender, posibilita crear nuevas interacciones con el mundo: “La adquisición de la lectura es imprescindible para moverse con autonomía en las sociedades letradas, y provoca una situación de desventaja profunda en las personas que no lograron ese aprendizaje” (Solé, 1992, p.27). Los postulados de esta autora son acordes con lo que se pretende en las Mallas de aprendizaje, para la implementación de los DBA, diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia, en dichas mallas y para el grado primero el concepto de lectura es el siguiente:

Leer es un proceso que va más allá de descifrar letras; de hecho, la decodificación es solo un paso necesario para que los estudiantes comprendan lo que leen y disfruten de la lectura. En este sentido, al finalizar el grado primero, los estudiantes deben identificar información explícita de un texto, ser capaces de hacer predicciones sobre sus contenidos e identificar sus partes principales (Mallas de aprendizaje, 2017, p.4).

Para esta investigación es prioridad no desconocer ese proceso de reconocimiento de letras y sonidos por el que debe pasar el estudiante en su inicio, pero no significa que se quede solo *decodificando*. Para que se logre un verdadero objetivo de toda lectura, deberá darle significado a esta habilidad, poniéndola en uso en su vida cotidiana. Partiendo de los postulados de Vigotsky (1931), se entiende que el niño no solo aprende a leer cuando va a la escuela, sino que lo hace desde que nace, se comprende que leer no es solo manejar una lengua, saber descifrar lo que está escrito en un papel, es todo un proceso de construcción e interacción, donde entran a jugar varios aspectos. Uno de los más importantes son las experiencias que la persona, estas le servirán de marco de referencia a la hora de interpretar nuevas situaciones. De ahí que el tipo de cultura en el que este

inmersa una persona influye significativamente en la manera como interprete textos y contextos. Así:

Leer es comprender e interpretar textos de diverso tipo con diferentes intenciones y objetivos, contribuye de forma decisiva a la autonomía de las personas, en la medida en que la lectura es un instrumento necesario para manejarse con ciertas garantías en una sociedad letrada (Solé, 1992, p.14).

Esta autora sostiene que el lector es un personaje activo que procesa el texto de acuerdo a los conocimientos y experiencias que ya trae, dándole significado a lo que lee. Presenta la lectura como una forma de adquirir conocimientos porque permite nuevos aprendizajes y lleva al descubrimiento de intereses y motivaciones. De esta manera la interpretación depende de la persona: “El significado del texto se construye por parte del lector. Por esto, leer implica comprender el texto escrito” (Solé, 1992, p.18). Es aquí donde hace hincapié en la habilidad de la descodificación como paso inicial para alcanzar una buena comprensión del texto.

Se observa cómo para esta autora el acto de leer va de la mano de la comprensión para llegar a construir significados. De aquí surge su frase célebre: *leer para aprender*, y es precisamente la frase en la que se apoya esta investigación, porque la lectura debe ser ante todo un medio para aprender. Como dice la autora “si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones” (Solé, 1992, p. 40).

Solé no señala un método en particular de alfabetización, es más, para ella el método no es lo que realmente debe importar sino entender cómo llegarle a cada uno de los estudiantes. De ahí es donde deben surgir las diferentes estrategias que faciliten el logro de los objetivos. Para Solé la enseñanza de la lectura y la escritura, independiente del método seleccionado, debe partir de la concepción de que es un proceso en el cual se debe enseñar primero las letras y sus sonidos, como parte inicial del proceso de lectura y luego cuando ya esté interiorizada esta correspondencia de fonema - grafema, se pasará a la comprensión e interpretación pasando de lectores principiantes a lectores avanzados.

Otros autores también han conceptualizado acerca de lo que es la lectura coincidiendo en algunos aspectos con la escritora Solé. Paulo Freire (1989), por ejemplo, sostiene que la lectura no debe asociarse al hecho de *decodificar*, para este autor la acción de leer se determina únicamente cuando se va asociada a un proceso de comprensión y cuando toda esta experiencia se conecta con la vida diaria de los estudiantes. Freire (1989) utiliza un término especial para referirse a la lectura como una actividad crítica del mundo llamada *palabramundo*, lo que significa una relación entre el lenguaje y la realidad, entendida desde esa unidad argumentativa entre la teoría y la práctica (Freire, 1990). Los postulados de este autor, aunque no contradictorios con los de Solé, aportan un ingrediente y es la actitud *crítica y rebelde* del sujeto lector frente al texto.

En este mismo orden de ideas Lerner (1996) relaciona la realidad que vive el lector con la posibilidad para interpretarla y comprenderla mejor asumiendo una posición diferente, un ojo crítico que lo inserta en el mundo real en el que se desenvuelve. Según Lerner, la lectura le brinda al sujeto la posibilidad de entrar a otros mundos a partir de su imaginación y vivirlos como si estuviera allí presente. Pero también da la posibilidad de tomar distancia y asumir una actitud crítica y reflexiva frente al texto y para lograr esto el lector debe ir más allá de la simple *decodificación de los códigos gráficos*, para así interiorizarlo.

Por su parte, Emilia Ferreiro (1999) describió el proceso de la lectura como el acto donde el lector le aporta significado a todo lo que lee. Para ella la simple descodificación no es leer, solamente cuando la persona asume una actitud crítica frente al texto que lee y le encuentra un sentido y un significado se puede hablar de lectura. También le da importancia a los saberes previos con los que cuenta el lector, porque son ellos los que lo ayudarán a comprender mejor los que lee para poder construir conocimientos nuevos.

Otro autor que define el acto de leer es Certeau (1999), quien se refiere a dicha actividad como una *cacería furtiva*, porque piensa que cuando se lee se va de un libro a otro, como si se fuera nómadas, cuando se acaba la información de un escrito, se pasa a un nuevo texto con el que se hace lo mismo. Además, en el acto de leer se dan varias transformaciones, en algunos momentos el lector está a la expectativa de lo que va a suceder, luego infiere lo que podría suceder y finalmente guarda en su mente solo aquello que le fue significativo. El autor plantea que el lector es como un *inquilino* que llega al texto del cual no es su dueño, e integra allí sus experiencias y pensamientos otorgándole su propio sentido a la lectura. También relaciona la lectura con el mundo capitalista donde se usa para alimentar el consumismo. De esta manera dice que la lectura tiene fines sociales,

históricos y culturales. Por un lado, puede servir para emancipar y por otro para esclavizar (De Certeau, 1999).

En general, se puede afirmar que estos autores coinciden en que el acto de leer genera nuevos conocimientos, aunque lo aborden de distintas maneras. Parten del principio de que saber leer y tener una competencia lectora, es indispensable para poder conectarse y comprender mejor el entorno y en esa relación que establecen el lector y el texto se construyen nuevos aprendizajes que le ayudarán a entender el mundo que los rodea. De ahí la importancia de quienes practican la lectura y quienes no lo hacen. Porque los que la practican alcanzan una vida diferente puesto que siempre están aprendiendo y los que no, se pierden de conocimientos y oportunidades para su desarrollo social, político, económico y cultural en general.

Para puntualizar, leer no es simplemente descodificar signos, leer implica un acto de razonamiento guiado hacia la construcción de la interpretación del mensaje y para esto se tiene en cuenta factores como el conocimiento previo del lector y lo que está escrito, atribuyendo de este modo significados al contenido. Cuando el lector llega a la comprensión de un texto está permitiéndose acercarse a un mundo de significados de otro, se posibilita la construcción de nuevas opiniones acerca de un determinado tema.

De esta manera, leer implica comprender y tener la capacidad de construir el significado y escribir es el acto de dar forma concreta a los pensamientos y sentimientos, donde el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura desde el punto de vista del niño y de la construcción de conocimientos acerca de la escritura es un sistema de representación del lenguaje y el proceso de comprender las relaciones con los otros sistemas.

Es así, como en los escenarios educativos, la enseñanza de la lectura y la escritura debe convertirse en un proceso central que favorezca la participación en la vida ciudadana y la formación de la identidad, en la que a partir del desarrollo de estas competencias el estudiante estará en capacidad de dilucidar lo que lee y de este modo obtendrá mejores desempeños académicos. Reconociendo la importancia que tiene la lectura en la vida de las personas, este proyecto de investigación considera que esta es una herramienta que le permite al ser humano desenvolverse mejor en sociedad y debe desarrollarla desde temprana edad para que pueda comprender mejor aún el mundo al que pertenece y aportar desde su conocimiento.

Para el niño o niña que inicia su proceso escolar, este aprendizaje debe ser una experiencia placentera que le aporte elementos valiosos para desempeñarse en todas las áreas y no una

experiencia que lo marque negativamente. Indagar acerca de cómo los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura son eficaces, en última instancia desea generar una reflexión sobre el quehacer docente.

¿Qué es escribir?

La forma dominante de comunicación en el ser humano ha sido el habla, pero en la medida que éste se fue organizando en sociedades y formando grupos surgió la necesidad de comunicarse por otros medios que permitieran recordar aquella información que podía quedar en el olvido con el pasar del tiempo, fue así como surgió la escritura para transmitir a otros un mensaje por medio de un código diferente al oral. Paralelamente, nació la lectura, como el medio para decodificar esa información preservada en forma escrita.

En las Mallas de Aprendizaje, para la implementación de los DBA, diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional (2017), el concepto de escritura es el siguiente:

Escribir es un proceso que trasciende la codificación de letras pues implica que los estudiantes se reconozcan en una situación comunicativa que tiene propósitos, interlocutores y temas específicos. En función de esto, al finalizar el grado, deben escribir textos breves en los que incorporan nuevo vocabulario para narrar, expresar emociones, instruir, opinar, informar y describir (p.4).

Partiendo de esta concepción se retoma, para esta investigación, el concepto de escritura del autor español Daniel Cassany (1999) para quien la escritura básicamente es una “manifestación de la actividad lingüística humana” (p.24). Lo que significa que es exclusiva de las personas, que únicamente se da entre seres humanos y es allí donde emergen diferentes aspectos de nuestra oralidad.

Así como se habla, también se escribe, aunque: “escribir significa mucho más que conocer el abecedario, saber juntar letras o firmar el documento de identidad” (Cassany, 1993. p.3). En otras palabras, ser capaz de expresar información de forma coherente y clara para que la entiendan

otras personas. Se observa como este autor va en concordancia con los objetivos planteados en los DBA con respecto a la escritura porque escribir no se reduce a poner en el papel un sin número de letras sin sentido, consiste en poder transmitir ideas y pensamientos a través de ellas. Y esta es una de las premisas de esta investigación, que los estudiantes escriban con una intención, que esa herramienta la pongan en práctica en su vida cotidiana y no sea una actividad más que se hace en la escuela. Porque el hecho de escribir no es algo tan simple, es “la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición” (Cassany, 1999, p.39).

Por este motivo acceder a la lengua escrita implica un proceso lento que en ocasiones resulta ser frustrante tanto para el enseñante como para el aprendiz. Por lo tanto, en este estudio también se espera que los métodos utilizados en las escuelas para enseñar a leer y a escribir, no genere más angustia en los estudiantes, sino que facilite de una manera significativa la asimilación de este proceso.

Además, Cassany (1999) expone que, dentro de la escritura, como forma de aprendizaje, intervienen varios elementos. Uno de ellos se refiere a la *intención comunicativa* del sujeto. Al escribir siempre se debe tener un motivo, una razón, un para qué, de lo contrario dejaría de ser un acto comunicativo. Hay otro elemento y es el *contexto* en el que se encuentra ubicado la persona o escritor. Es indispensable tener en cuenta las características del entorno para que lo que se escribe tenga un fundamento real.

Por último, hay un elemento que hace referencia a la construcción continua de significados lo que traduce que la escritura es un proceso *dinámico y abierto*. En esta interacción los conocimientos previos entran a jugar un papel esencial porque se verán reflejados en la habilidad que tenga el locutor para comunicar lo que realmente desea.

La habilidad para escribir requiere por lo tanto de una buena lectura donde se comprenda el sentido del texto, de lo contrario la escritura se puede ver afectada. Es aquí donde la noción de Cassany se conecta con la de Solé, ya que ella dice *leer para aprender* y él *escribir para aprender*. Ambos se centran en el aprendizaje y en la comprensión. Y este lema también es consecuente con lo que se proyecta en los DBA del Ministerio de Educación. Allí uno de los objetivos también consiste en que el estudiante debe comprender el mundo que lo rodea para así participar de él de una forma más asertiva. Por eso desde este proyecto escribir es una actividad de transmitir ideas en con sentido y con propósito dentro de un contexto que determina las relaciones humanas.

Por todo esto para Cassany es valioso enseñar a escribir a los estudiantes *en contextos significativos*, no se puede sacar al estudiante del medio al cual pertenece, al momento de escribir hay que conectarlo con su realidad. En palabras del mismo autor “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto” (Cassany, 1999, p.27). El lenguaje hace parte de la vida de las personas, es por esto por lo que no se puede desligar la escritura de la cotidianidad porque perdería su función comunicativa debido a que es en la comunidad donde se comparten intereses comunes y una misma *visión de mundo*. La enseñanza de la lengua no puede excluir los contextos reales o verosímiles en que se utiliza la lengua de allí la importancia de que el alumno en sus producciones de cuenta de lo que vive y exponga sus opiniones e inquietudes.

Las escuelas deben tener un especial cuidado en la enseñanza de la lectura y la escritura, esta es una responsabilidad de todos; porque no se trata solo de escribir datos aislados, sino que debe servir como herramienta para construir nuevos aprendizajes. Por eso las habilidades básicas de comunicación deben trabajarse en todas las áreas, no solo en lengua castellana.

Es solo a través del lenguaje que el estudiante puede acceder a los conocimientos y dominarlos. De ahí que el aprendizaje de la escritura no puede verse como un producto sino como un proceso. Dicho proceso es acompañado por el docente, motivando también la *auto revisión* del estudiante. El docente deberá presentar a sus estudiantes sus propios escritos para que sirvan como modelo y respaldo y así ellos se puedan inspirar a escribir los propios.

Parafraseando a Cassany, escribir es un proceso en el que se van construyendo las ideas, por lo que aparece el tema de la *evaluación de la escritura*, sugiere que no debe centrarse en aspectos lingüísticos del escrito producido sino en toda la actividad escritora realizada para obtener la tarea señalada. Así la propuesta metodológica de Cassany (1999) es de mucha utilidad en el campo de la educación porque parte de una mirada social y cultural del lenguaje, además toma el texto como un medio a través del cual el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar su habilidad de expresarse por escrito mientras reconoce la función pragmática del texto en su entorno.

Por su parte Ferreriro y Teberosky (1979), apoyadas en las teorías de Piaget, plantean que la escritura es un *objeto de conocimiento* y denominan a la persona que enfrenta al acto de escribir como el *sujeto cognoscente*, porque consideran que está en continuo aprendizaje. Defienden con vehemencia que:

No identificar escritura con copia de un modelo. Cuando se encara la escritura como una técnica de reproducción del trazo gráfico o como un problema de reglas de transcripción de lo oral, se desconoce que además del aspecto perceptivo-motriz, escribir es una tarea de orden conceptual (Ferreiro y Teberosky, 1979, p.40).

Precisan el hecho de que escribir no es dejar sobre el papel marcas o simples letras sin sentido lo que limitaría la escritura a un “sistema de codificación” (Ferreiro, 2006, p.40). Ellas enfatizan en la importancia de transmitir ideas y pensamientos a partir de la escritura. Por lo tanto, el niño debe tener un propósito al momento de escribir, el hecho de que el niño transcriba lo que hay en el tablero no es un sinónimo de que puede escribir, o cuando la profesora le hace un dictado y él simplemente hace los trazos correctos. Es importante recordar la función social que tiene la escritura y, por tanto, al construirla hay que tener en cuenta unas normas ya establecidas para que pueda cumplir su función comunicativa.

Para Ferreiro y Teberosky (1979) los niños escriben mucho antes de que se les enseñe en la escuela de manera convencional, se centran en que antes de escribir de manera convencional, pasan por varias etapas. Aquí es donde radica la diferencia entre la postura de Cassany y la de Ferreiro y Teberosky. Para esta investigación el objetivo no es centrar la mirada en los niveles de la evolución psicogenética que describe Piaget en sus teorías, si no centrarse en el comienzo de su etapa escolar, el grado primero.

Otro autor que define escritura y que coincide solo en algunos aspectos con Cassany es Vygotsky (1977). Valery (2000) se inspira en Vigostky para referirse a la escritura diciendo: “la escritura representa un sistema de mediación semiótica en el desarrollo psíquico humano, que implica un proceso consciente y auto dirigido hacia objetivos definidos previamente” (p.40). Bajo esta mirada, dentro de este proceso de adquisición de la escritura se hace necesario e imprescindible el manejo correcto de reglas gramaticales y sintácticas. Además, desde esta postura, se menciona que en la producción escrita se desarrollan habilidades básicas como la *percepción*, la *memoria*, la *atención* y el *pensamiento* primordiales en el desarrollo cognitivo de la persona.

Para tener un dominio de la escritura es necesario un manejo de las formas escritas lo que llevaría a formas de pensamiento complejas: “La escritura es una forma de lenguaje, un sistema de signos, y por tanto es una herramienta psicológica” (Valery, 2000, p.40). Esto implica que la práctica escolar de la escritura difiere sustancialmente de las prácticas y usos sociales no escolares,

ya sean llevadas a cabo en el ámbito familiar o en otros contextos en la medida en que las condiciones sociales y culturales de adquisición y uso de lo escrito determinan notablemente los significados y las representaciones de la lengua oral y escrita adquirida en la escuela.

Es por esto que para saber lo que sucede en la escuela es necesario conocer lo que sucede fuera de ella. “La escritura nos permite la expresión de ideas y sentimientos, que podemos comunicar y compartir con los otros a través del tiempo y del espacio” (Valery, 2000, p.41). La escritura permite así organizar las ideas y es allí en donde se crean nuevas estructuras mentales. Dentro de esta posición, es importante resaltar que además del motivo de la escritura la persona necesitará pensar a quien le escribe, de ahí la importancia del contexto en el que se encuentra.

Aunque para esta investigación solo se tomará una institución en un contexto específico, la reflexión que se pretende generar tiene la intención de servir de motivación para todos los docentes que tengan la misión de enseñar a leer y a escribir en sus instituciones, porque es permanente la preocupación que genera esta responsabilidad y si no se hace bien también causa sentidos de culpa irremediables. Por eso es indispensable revisar cómo un método de enseñanza puede posibilitar habilidades tan necesarias en el desarrollo de las personas. Y, si a la luz de escritores como Daniel Cassany, se puede comprender mejor la importante tarea que tienen los docentes en la forma como enseñen a los niños a leer y a escribir, no de manera mecánica, sino como medio de adquirir nuevos conocimientos, se habrá alcanzado el objetivo de esta investigación.

Importancia del Área Lengua Castellana

Desde los *Lineamientos curriculares de lengua castellana* (MEN, 1998) surgidos desde la Ley General de Educación, se estableció como eje curricular del área el desarrollo de la competencia comunicativa, que se define como el “uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados” (p. 25). Además, en los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje (2006) propuestos por el MEN que sirven como referentes para evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los estudiantes en el transcurrir de su vida escolar, se expone la importancia del lenguaje en la vida de las personas, debido a que esta capacidad le ayuda a desenvolverse a nivel personal y en comunidad. A nivel de comunidad, el lenguaje le facilita la interacción con los demás dándole la oportunidad de expresar lo que siente y piensa. Los estándares de competencia establecen que:

Para ser competente en esta área se debe manejar los saberes referidos al sistema lingüístico, la producción y la comprensión textual, los contextos y la intencionalidad de los interlocutores, los universos emocionales de quienes se comunican, la cultura propia, las construidas por otros, y los recursos ideológicos de que hace uso toda elaboración de discurso, como la adopción de una postura ética frente al discurso, los contextos y los individuos (Estándares, MEN, 2006, p. 23).

En relación con los Lineamientos Curriculares (1998) dados por el MEN y que tienen como objeto dar orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares a la comunidad académica educativa en la fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales, y los Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje, es preciso resaltar que la enseñanza en el contexto del aula, debe ser revisada permanentemente, en especial las prácticas de lectura y escritura, ya que éstas deben incorporar una enseñanza contextualizada y centrada en su uso.

Además, el lenguaje es un sistema de comunicación estructurado que produce y conlleva a un significado, por tanto es una de las competencias más importantes en el ser humano puesto que es el medio que permite comunicarse con los demás para expresar ideas, conocimientos, vivencias, sentimientos; es la manera de aprender y relacionarse con el mundo y por ello atraviesa todas las áreas del conocimiento, de ahí la gran importancia que se le debe prestar para lograr en los estudiantes la adquisición de la lengua de manera significativa. Siendo el lenguaje algo inacabado y base del desarrollo de las competencias sociales permite comprender, interpretar y cambiar la realidad social.

De acuerdo a lo anterior, es pertinente afirmar que los primeros grados de escolaridad se convierten en fundamentales. Ya lo decía Valverde (2014):

El proceso de aprendizaje, especialmente en los primeros años, deja en el niño una huella que perdura toda su vida. Por lo tanto, este proceso debe ser una experiencia agradable llena de sentido y significado, donde no se generen angustias frente a las

equivocaciones, sino que estas sirvan para fortalecer el aprendizaje. La adquisición de la lectura y la escritura son experiencias que marcan la vida del niño; de ahí la importancia de que pueda acceder a ellas de una forma natural y tranquila (p.79).

Por lo tanto, leer y escribir son dos habilidades trascendentales para los desempeños próximos de los estudiantes en todas las áreas del currículo y es durante la etapa escolar en donde se deben implementar diversas metodologías para que se potencie el desarrollo de estas competencias. Es por esto que la enseñanza de la lectura y la escritura, deben *avanzar paralelamente* porque la lectura enriquece la escritura y las dos se complementan para aumentar el nivel de comprensión e interpretación de un texto: “sin un escrito no puede haber lectura” (Valverde, 2014, p.80).

Ahora, “La reconceptualización de los currículos ha permitido tratar la lectura y escritura como un elemento de la comunicación social, en lugar de pretender lograr el dominio de destrezas aisladas” (Díaz, 2000, p.11). Esto es fundamental porque anteriormente se adjudicaba toda la responsabilidad de la comprensión de lectura, de la correcta escritura y del manejo de habilidades comunicativas al área de lengua castellana, cuando todos estos procesos están presentes y se desarrollan en todas las áreas. En matemáticas, religión, artística, educación física y demás, también es necesario leer y escribir correctamente, por lo que no se puede decir que el avance en esta competencia no dependa de todos. Su buen desarrollo facilita la comunicación en cualquier espacio y la comprensión de diferentes tipologías textuales brinda al niño la oportunidad de entender y aportar, de allí que se evite lectura mecánica, la búsqueda de mejores estrategias es entonces continua.

De esta manera la educación inicial ha de enfocarse en la enseñanza de la lectura de forma reveladora, es decir que el estudiante encuentre el encanto de la información, que se sienta atraído por ella. Igualmente es propicio generar espacios de descubrimiento del mensaje que guarda el texto, que es recibido y transmitido de generación en generación. También es primordial que el niño adquiera una habilidad reflexiva, por lo tanto, al leer y escribir deben fortalecerse habilidades de cuestionamiento, revisión de opiniones, confrontación de fuentes y análisis de la postura ajena, de manera que se forme su capacidad crítica.

Valverde (2014) sostiene que “los procesos de lecto-escritura ocupan un lugar primordial dentro de la nueva concepción de currículo, pues la lecto-escritura es el elemento fundamental para el desarrollo de los procesos mentales y demás procesos cognoscitivos que realiza el educando dentro del aprendizaje” (p.81). Esto no comienza solo con la etapa escolar, sino mucho antes y nunca termina, por eso el autor señala que, si se desea mejorar la calidad de la educación, es importante que se enriquezca el aprendizaje de estas dos habilidades comunicativas para que los estudiantes adopten valores, destrezas y saberes que les permita participar de una manera más activa en sociedad.

Y todo esto porque el objetivo es: “hacer de los estudiantes buenos lectores y lograr así un enriquecimiento cultural” (Valverde, 2014, p. 81). Entonces, la educación escolar debe proveer los espacios para posibilitar la formación de lectores competentes de modo que cuando el estudiante se enfrente a un texto logre darle un significado a través de la correcta aplicación de estrategias que hayan sido adquiridas en el aula y de este modo se esté asegurando que el proceso lector conlleve a la comprensión. Un buen proceso de enseñanza que contemple acciones pedagógicas eficaces, pertinentes y contextualizadas en las que se le brinden al estudiante la capacidad de indagar, explorar y cambiar su realidad se convertirán en aprendizajes duraderos y presentes en el momento que requieran aplicarlos.

Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura

“Tradicionalmente, desde la perspectiva pedagógica, el problema del aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido planteada como una cuestión de métodos” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.17). Para los docentes esto ha generado gran preocupación debido a cuál de los métodos es más eficaz a la hora de aplicarlo en sus aulas de clase. Convencionalmente se han catalogado dos grupos de métodos: los sintéticos y los analíticos. Los sintéticos van de las partes al todo y los analíticos van del todo a las partes (Padilla de Zerdán, 1997). En palabras de Ferreiro y Teberosky (1979) “los métodos sintéticos parten de elementos menores a la palabra y los analíticos, parten de la palabra o de unidades mayores” (p.17). Son muchas las investigaciones que han surgido en torno a este tema sin lograr resultados contundentes que no lleven a afirmar, sin temor a equivocarse, que un método es más efectivo que otro.

Los métodos sintéticos hacen referencia a la conciencia fonológica haciendo énfasis en “la adquisición del principio alfabético de la escritura y es considerada como una habilidad para poder operar con unidades sonoras de la lengua, al tiempo que considera que la inclusión en la cultura letrada” (Guidali, 2015, p. 2). Estos métodos se concentran en la relación existente entre letra y sonido, partiendo inicialmente del conocimiento de cada una de los grafemas con su respectivo fonema de esta manera se van formando las sílabas y luego las palabras. Más adelante se construyen frases y finalmente textos. La crítica que se les hace a estos métodos es que “inicialmente, el aprendizaje de la lectura y la escritura es una cuestión mecánica” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.19). Son juzgados porque dejan para el final, o sea cuando el estudiante haya adquirido el mecanismo de leer y escribir, los procesos de comprensión.

Por otro lado, se critica que los textos a los que son expuestos los estudiantes carecen de sentido. Desde el punto de vista de estos métodos sintéticos, la escritura se concibe “como la transcripción gráfica del lenguaje oral” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 19) y la lectura equivale a “decodificar lo escrito en sonido” (ibídem). Es así como se da un proceso de aprendizaje de la lectura mecanizado, solo si el niño(a) sabe asociar correctamente las letras y sus sonidos.

Dentro de los métodos sintéticos están:

- a. Método alfabético: “es el método de enseñanza más antiguo que se conoce, promueve la lectura a través del deletreo” (Mello & Porta, 2017, p. 27). Se parte del reconocimiento de cada una de las letras y su forma, luego se forman sílabas, después palabras y frases. Ferreiro y Teberosky (1979) aseguran que este método está en desuso.
- b. Método silábico: Parte del reconocimiento de la sílaba como unidad mínima. “De esta manera, se repetían las combinaciones de sílabas, lo que facilitaba el aprendizaje de los sonidos de vocales y consonantes” (Mello & Porta, 2017, p. 27).
- c. Método fonético o fónico: “bajo la influencia de la lingüística se desarrolla el método fonético que propone partir de lo oral “(Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 18). Aquí se habla de la relación de los fonemas (sonidos) y los grafemas (letras) empleando la siguiente metodología: consiste en “enseñar un par fonema-grafema por vez, sin pasar al siguiente hasta que la asociación no esté bien fijada” (Ibídem).

Los métodos analíticos consideran que para enseñar a leer y a escribir es necesario partir de unidades más grandes y significativas para el estudiante. No parten de letras sino de palabras o de oraciones. Estos métodos tienen la premisa de que “la lectura es una tarea fundamentalmente visual” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 20). Dentro de los métodos analíticos está:

- a. Método Global: Este método aporta algo diferente en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura y es la *motivación*. En este método es primordial que el estudiante comprenda y le dé sentido a lo que lee, se trata de “facilitar este proceso a través de diferentes estrategias” (Mello & Porta, 2017, p. 28). como las imágenes y textos llamativos de acuerdo a sus intereses, para que, de una manera más lúdica, aprenda a leer y a su vez comprenda el mensaje que hay en lo que está leyendo de esta manera estaría motivado.
- b. Método de la palabra generadora: consiste en mostrarle al estudiante una palabra con su respectivo dibujo, luego el docente la lee en voz alta y todos repiten. Después, la palabra se analiza, separándola por sílabas y se forman nuevas palabras integrando otras letras que den como resultado nuevas palabras.
- c. Propuesta psicogenética o psicogénesis. A diferencia de las propuestas anteriores que señalaban que el proceso de lectoescritura debe partir de la asimilación de fonema- grafema, la psicogénesis entiende que los estudiantes al escribir piensan en el sonido de las letras, pero dentro de una escritura con sentido y significado. Son estas teorías evolutivas sobre la adquisición de la lengua escrita, como la propuesta de Emilia Ferreiro (1988), que desde una perspectiva piagetiana describe que el acto de escribir no es el cúmulo de habilidades desarrolladas solo dentro de la escuela, parte de este conocimiento se adquiere antes de ser partícipes del mundo escolar. Ella considera que la adquisición del sistema de escritura alfabético inicialmente se reduce al hecho de transcribir cumpliendo con unas reglas ya establecidas. “A medida que el niño avanza en las posibilidades de producción escrita, avanza también en la conciencia sobre la oralidad” (Guidali, 2015, p. 2).

Los métodos anteriormente mencionados, no tienen en cuenta los conocimientos previos que puede traer la persona, “el niño que llega a la escuela tiene un notable conocimiento de su lengua materna, un saber lingüístico que utiliza sin saberlo” (Ferreiro & Teberosky, 1979, pg. 26). Este conocimiento respecto al funcionamiento de la lectoescritura le da herramientas al niño para construir por sí mismo su aprendizaje con el acompañamiento de sus maestros y “adquirir así la capacidad para leer y escribir” (Mello & Pota, 2017, p. 28). En esta propuesta se tiene en cuenta las etapas (Teorías de Piaget) por las que pasa el niño teniendo claro lo que caracteriza cada una de estas hipótesis hasta llegar a un manejo de la lengua escrita.

Dentro de esta investigación es esencial conocer el método de enseñanza, pero si se tiene en cuenta las teorías de Piaget es preciso no olvidar que “en los procesos de aprendizaje del sujeto no depende de los métodos, el método puede ayudar a frenar o dificultar, pero no crear aprendizaje” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 32). Es importante entonces que el docente elija el mejor camino para que sus estudiantes alcancen las metas esperadas en lectoescritura, proporcionando siempre las estrategias adecuadas para que cada niño(a) avance en su propio proceso según la etapa de desarrollo cognitivo en la que se encuentre.

Es primordial también dentro de este estudio, considerar que hay dos tendencias básicas en los métodos de enseñanza de la lectoescritura, una haciendo énfasis en la apropiación del principio alfabético de escritura de correspondencia letra-sonido y la otra “diseña intervenciones sistemáticas para la inclusión de los niños en la cultura escrita con variedad de propósitos, textos y prácticas” (Guidali, 2015, p. 6). Porque al momento de entrevistar a las docentes la investigadora debe tener claro como las estrategias empleadas en el aula van en coherencia con el método que aplican. No se puede olvidar que la lectura y la escritura deben aplicarse en contextos reales, y los estudiantes deben descubrir cómo el manejo de estas dos habilidades les va a mejorar su estilo de vida porque no solo son útiles dentro de la escuela sino fuera de ella, en su vida social y familiar.

6 Metodología

El presente estudio es de tipo cualitativo porque pretende contemplar de manera integral las características particulares de los estudiantes, de una de las instituciones del sector oficial del departamento de Antioquia, específicamente en el municipio de Girardota. Además, como lo mencionan Taylor y Bogdan (1987) una investigación cualitativa se centra en los sujetos, en este caso en los estudiantes que cursan grado primero, acercándose así, a lo que piensan y a lo que hacen, por lo tanto, es *subjetiva* (Stake, 1999, p.48) contribuyendo a la comprensión de la situación puntual que se desea indagar. “La investigación cualitativa intenta establecer una comprensión empática para el lector, mediante la descripción, a veces densa, transmitiendo al lector aquello que la experiencia misma transmite” (Stake, 1999, p.43).

Es por esto que el papel de la investigadora es contundente, porque es a partir de las interpretaciones que hace sobre la realidad de esta institución educativa, en particular, y del grupo de estudiantes a profundizar, que comunica de manera satisfactoria, todo lo que sus sentidos perciban sin dejar de enfocarse en los puntos clave y sin perder de vista todo lo que acontece, porque pueden surgir aspectos no previstos que aporten al tema de estudio. Es importante reiterar que este proyecto se enfoca en dos procesos centrales de la enseñanza: la lectura y la escritura, que se dan en la relación de estudiantes y docentes.

La metodología cualitativa se trata del estudio de un todo integrado que, forma o constituye primordialmente una *unidad de análisis* y que hace que algo sea lo que es. La investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. (Martínez, 2004, p.66).

Se retoma también otra característica de la investigación cualitativa: es *inductiva*, debido a que la investigadora no parte de algo ya preconcebido, sino que va construyendo significados a partir de su conexión con la situación real, en este caso los tres grupos de primero. Por lo tanto, en este estudio, la investigadora no observa de manera fragmentada, ni extrae de su contexto a los

estudiantes que investiga, al contrario, entra a su medio, el aula de clase, para ver cómo se desenvuelven de manera natural (Taylor & Bogdan, 1984).

De este modo, este estudio pretende hacer una revisión de los métodos que emplean los docentes en la actualidad para enseñar a leer y a escribir y de qué manera dan cumplimiento a los DBA (2016); esto se hace, estableciendo un diálogo con las tres docentes y se busca que de manera sencilla describan la forma cómo logran que sus estudiantes avancen en el grado primero en este proceso de lectura y escritura. Es importante escuchar sus percepciones y las razones que los han llevado a utilizar determinado método.

También al entrar en las aulas de clase se busca identificar cómo, en situación real, aplican las estrategias que antes describieron. Es aquí donde es importante mencionar las cualidades que debe tener un investigador cualitativo. Es: “sensible a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objetos de su estudio” (Taylor & Bogdan, 1984, p.7). En otras palabras, el papel de la investigadora, no se reduce a ser solo espectadora, al contrario, se involucra y se identifica con los niños y niñas que observa para poder comprenderlos mejor. También, al ser una investigadora con una metodología cualitativa, la actitud que mantiene al observar es abierta, explotando su capacidad de asombro, para así percibir pequeños detalles, que pueden ser la clave de lo que ocurre. De esta manera manifiesta las cualidades de un buen investigador cualitativo: sensible, neutro, buen observador y para él todo puede ser objeto de investigación.

Diseño: estudio de caso

Para el desarrollo de esta investigación se recurre al *estudio de caso*, que es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular” (Stake, 1998, p.11), en el cual los investigadores abordan de manera profunda el estudio de una situación determinada en particular, de una persona, un grupo, entre otros (Stake, 1994). En esta investigación, el caso que se tomará será una de las instituciones oficiales del municipio de Girardota, específicamente los tres grupos de primero de la jornada de la tarde.

El estudio de caso se utiliza para profundizar en situaciones de tipo social y en el ámbito educativo para revisiones de todo tipo, por lo que posibilita alcanzar los objetivos de esta investigación. Además, se selecciona el *estudio de caso colectivo* (Stake, 1998), porque se enfoca en el estudio paralelo de varios grupos que tienen la misma característica, cursan el grado primero

bajo el método que cada una de las docentes adoptó. Así se analiza caso por caso, haciendo las intersecciones con los demás y detallando diferentes aspectos de las prácticas de aula, con el fin de establecer con claridad los métodos empleados en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Dentro de esta investigación cualitativa, la *interpretación* de los datos obtenidos será la clave para que la investigadora comprenda la situación que enfrenta y así argumentar las lecturas que haga de lo que observa en el trabajo de campo. Esta manera de comprender e interpretar puede darse por la mezcla de: “formas de comprender que guardamos en nuestro interior, unas formas de comprender que pueden ser el resultado de una mezcla de experiencia personal, estudio y asertos de otros investigadores” (Stake, 2005, p.6). Se puede decir que este tipo de interpretaciones solo se pueden dar, de esta manera, en investigaciones de corte cualitativo, no cuantitativo.

Por consiguiente, el presente proyecto que tiene como objetivo revisar la eficacia de los métodos empleados por las docentes de la Institución Educativa Emiliano García para la enseñanza de la lecto escritura en el grado primero, a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), se enfoca en el estudio de caso colectivo ya que pretende hacer un acercamiento a las clases de Lenguaje de los diferentes grupos, y establecer semejanzas entre el método enunciado por las docentes y lo que realmente ocurre en el aula.

Entonces, para llevar a cabo este tipo de investigación, se hace indispensable que el objeto de estudio no sea extraído de su espacio habitual. Debido a que un investigador cualitativo desea presenciar las situaciones tal como ocurren en la normalidad “intentan ver lo que hubiera ocurrido si ellos no hubieran estado presentes” (Stake, 1999, p.47), porque consideran que al estar presentes pueden alterar las dinámicas habituales. De esta manera la investigadora de este proyecto desarrollará el estudio de caso entrando al aula de clase de grupos de primero, intentando no modificar la planeación del docente a cargo.

Población

Estudiantes que cursan el grado primero de educación básica, con sus respectivas docentes de Lengua Castellana de la Institución Educativa Emiliano García, ubicada en la zona urbana del municipio de Girardota Antioquia. En total son 96 estudiantes de ambos sexos y en edades comprendidas entre 6 y 8 años.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para esta investigación se aplicarán tres técnicas de recolección de la información: La entrevista, la observación y un cuestionario. Estas técnicas estarán apoyadas en el análisis e interpretación de los comportamientos de las personas en situaciones reales y en sus discursos en consonancia con la metodología cualitativa.

La entrevista es “una técnica de recopilación de información mediante una conversación profesional” (Ramos, 2008, p. 19). Es la primera técnica que se va a implementar con los docentes.

La entrevista es, entonces, un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas (entrevistador y entrevistado) entre las cuales se efectúa un intercambio de comunicación cruzada a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación y confianza; el entrevistado devuelve a cambio información personal en forma de descripción, interpretación o evaluación (Gallardo & Moreno, 1999, p. 68).

Es importante comprender que una entrevista difiere de una “conversación ordinaria porque puede tener múltiples sentidos pragmáticos; siendo el principal sentido pragmático de la entrevista la investigación” (Callejo, 2002, p. 19). La entrevista no puede ser confundida con una charla de pasillo, es una conversación que se va a observar luego con detalle, que tiene una intención clara y un diseño previo. A los investigadores cualitativos le satisface encontrar diversas posturas de un mismo caso es por esto que durante una entrevista, uno de sus objetivos primordiales es descubrir la realidad de cada persona para poderla cotejar con las demás realidades (Stake, 1999).

Así, esta herramienta busca conocer el punto de vista de los sujetos, lo que piensan, para así comprender sus concepciones, motivaciones y sentimientos (Shettini & Cortazo, 2016). Un buen entrevistador presta mucha atención a las respuestas que va dando el entrevistado porque de ahí pueden surgir otras preguntas que arrojen información más precisa de lo que se busca con la entrevista. “La entrevista es un reporte verbal de una persona con el fin de obtener información

primaria acerca de su conducta o acerca de experiencias a las cuales aquella ha estado expuesta” (Gallardo & Moreno, 1999, p. 68).

La entrevista está conformada fundamentalmente por preguntas que: “son estímulos verbales que producen o generan imágenes en el interrogado, quien produce respuesta o un conjunto de respuestas” (Gallardo & Moreno, 1999, p. 69). Cuando estas preguntas se diseñan, previamente, para ser aplicadas con rigor en la entrevista se habla de una entrevista “estructurada” (Ramos, 2016, p.19).

En esta investigación, se emplea una *entrevista semiestructurada* porque la guía de preguntas se aplica de manera flexible, se pretende ante todo conocer el punto de vista de las docentes a partir de unas preguntas sencillas que inviten a dialogar abiertamente del método que utilizan para enseñar a leer y a escribir y si tienen en cuenta los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) dentro de sus planeaciones.

De esta manera el “éxito que se logre en la entrevista depende en gran medida del nivel de comunicación que alcance el investigador con el entrevistado” (Ramos, 2016, p.20). Por tal motivo, el investigador debe prepararse muy bien, redactando con claridad las preguntas que lo lleven a alcanzar sus objetivos y al momento de hacer la entrevista debe no influir en las respuestas de su entrevistado. Es importante tener en cuenta también, dar un tiempo adecuado para que el entrevistado piense antes de dar su respuesta, el ritmo y orden de las preguntas debe favorecer la recolección de información (Gallardo & Moreno, 1999).

La guía para la entrevista es la siguiente:

1. ¿Cuál método(s) emplea para enseñar a leer y a escribir?
2. ¿Podría describirlo?
3. ¿Siempre ha utilizado este método?
4. ¿Se siente cómodo(a) con este método?
5. ¿Tiene en cuenta los DBA al momento de diseñar su malla curricular?
6. ¿Qué formas de evaluación emplea en este proceso de alfabetización?
7. ¿En qué consiste su plan de apoyo con los estudiantes que no logran avanzar en su proceso de lecto escritura?
8. ¿Cuáles son sus criterios para promover un estudiante a segundo?
9. ¿Cuáles adecuaciones curriculares emplea con los estudiantes que tienen alguna condición especial a nivel cognitivo?

10. ¿Cree usted que sus estudiantes, al finalizar el año, cumplen con los desempeños dados en los DBA?

La segunda técnica de recolección de información es el *cuestionario*. “El cuestionario es un conjunto de preguntas diseñadas para generar datos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos del proyecto de investigación. El cuestionario permite estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos” (Galán, 2009, p. 1). Se construye y ejecutará un cuestionario diseñado a partir de los indicadores que propone el Ministerio de Educación en los DBA, con el fin de revisar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes del grado primero, en el marco de los métodos empleados por los docentes para enseñar a leer y a escribir. Los datos que arroje esta técnica se analizan desde lo propuesto por Sandelowski (2000) como *descripción cualitativa*, propuesta para que los investigadores cualitativos puedan elaborar su interpretación de la información.

“Tanto en la descripción como en la interpretación debe haber un criterio de validez que impida el simple juego de opiniones o la libre asociación de ideas” (Aguirre & Jaramillo, 2015, p.181), de allí la importancia de que estudios cualitativos otorguen criterios claros de análisis. La descripción y la interpretación en las investigaciones centradas en la persona, debe haber: “un criterio de validez que nos guarde de caer en un mar de opiniones o de libre asociación de ideas” (Aguirre & Jaramillo, 2015, p.187). Para esto es necesario describir las respuestas de los estudiantes en el Cuestionario, en relación con las categorías de análisis, para luego interpretarlas tomando como marco de referencia los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y contrastar esta información con los datos de la observación y la entrevista a docentes.

Técnicas de análisis de la información

En una investigación cualitativa la interpretación de la información recogida puede realizarse de diferentes maneras, para este caso se utilizará la denominada: *triangulación de la información*. Esta se usa con el fin para darle veracidad a los estudios realizados desde la metodología cualitativa.

Según Cisterna (2005) se define el proceso de triangulación hermenéutica como: “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y en esencia constituye el corpus de

resultados de la investigación” (p.68). La triangulación en la investigación es identificar puntos de encuentro de la información recolectada, es analizarla desde distintos puntos para establecer conexiones. Así los datos recogidos en la observación, la entrevista y el cuestionario se analizan según estos postulados: “la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez concluido la recopilación de la información” (Cisterna, 2005, p. 68).

Los pasos para hacer la triangulación estarán apoyados de acuerdo con la clasificación dada por Cisterna (2005).

- *Selección de la información:* indica que sólo se debe tomar en cuenta aquello se relaciona con la temática de la investigación, permitiendo así incorporar los elementos emergentes, propios de una investigación cualitativa. En esta investigación, después de hacer las entrevistas a los docentes, es importante luego extraer solo la información que responda a la pregunta ¿Cuál método(s) de alfabetización emplea la docente en el aula de clase?, debido a que uno de los objetivos principales es describir los métodos empleados por los docentes para enseñar a leer y a escribir en el grado primero. Y cuando se hagan las observaciones, es importante deducir si lo que se ha observado en el aula de clase, corresponde con el método descrito por el docente en la entrevista.

- *La triangulación de la información por cada estamento:* consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados. Aquí es necesario tener presente las categorías y subcategorías de esta investigación.

| Categorías de análisis | Subcategorías |
|-------------------------------|---|
| Lectura en el grado primero | Lectura en la escuela: alfabetización Comprensión de lectura Aprendizaje a partir de la lectura |
| Escritura en el grado primero | Escritura en la escuela: alfabetización Construcción escrita |

| | Comunicación: intención y sentido |
|--|---|
| Métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. | Métodos analíticos Métodos sintéticos |
| Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) propuestos por el Ministerio de Educación. | DBA de Lengua Castellana para el grado primero. |

Primero se aplica la entrevista a los docentes con el fin identificar los métodos empleados en la enseñanza de la lectura y la escritura, atendiendo al primer objetivo específico. Estas preguntas se enlazan unas con otras para analizar la coherencia entre el método descrito por la docente con las herramientas que emplea para evaluar y con la manera como aplica el plan de apoyo a los estudiantes que lo requieren. Así se sacan las conclusiones de segundo nivel. Entonces se cotejan los datos contrastándolos con los antecedentes y los postulados teóricos, de manera que se agote el análisis de los distintos métodos empleados por los docentes.

Después de ser aplicado el Cuestionario sobre lectura y escritura diseñado a partir de los DBA, que desarrolla el segundo objetivo específico, se describe y se interpreta para luego cruzar esta información y con los datos que arroja la entrevista a docentes acerca del método(s) que usan y este análisis será la base de los hallazgos de esta investigación.

La triangulación de la información entre estamentos: permite establecer relaciones de comparación entre sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos tópicos interrogados. Es aquí donde se empiezan a dar algunas interpretaciones de la información ya recogida, en este caso relacionando métodos de enseñanza y aprendizaje con resultados del Cuestionario.

La triangulación con el marco teórico: Es retomar el marco teórico y a partir de los resultados construir conocimiento que enriquezca la discusión. Se trata de producir “nueva discusión” con los resultados que arroja el trabajo de campo.

Cuestionario para niños de grado primero

Se diseñó un Cuestionario para ser aplicado a los tres grupos de primero de la Institución Educativa Emiliano García. Los ítems se construyeron a partir de los Derechos Básicos de

Aprendizaje dados por el Ministerio de Educación nacional en el año 2015 y considerando la segunda versión del 2016. Después de analizar los 17 indicadores de logro que contempla este documento y los 8 que contempla la segunda versión, se elaboró un cuestionario de 10 puntos que respondiera, de forma integral, a estas competencias.

La prueba inicia con un texto tipo cuento, de él se desprenden los ítems 1, 2, 3 y 4 de selección múltiple con única respuesta. Estas preguntas son de tipo textual y responden a los Derechos Básicos de Aprendizaje 10,13 y 15.

El ítem 5 tiene ocho ilustraciones de diferentes objetos y la misión es: *Escribe el nombre de cada objeto*, con esta instrucción se trabajan los DBA número 3 y 4. El ítem 6 tiene 3 ilustraciones y la instrucción es: *Escribe una oración para cada imagen*. Con esto se da cumplimiento al DBA número 3, 11 y 17. El ítem 7 trae 3 adivinanzas y al frente 3 ilustraciones que evocan las respuestas. La instrucción es: *Une, con colores, cada dibujo con su descripción*. Esto responde al DBA número 8, 10, 12 y 13. El ítem 8 trae ocho palabras y al lado un cuadro con dos columnas. En una dice *Útiles escolares* y en la otra *Frutas*. La misión es la siguiente: *Escribe cada palabra en el grupo que le corresponde*. Este punto aplica el numeral 9 de los DBA.

El ítem 9 trae los eventos de una historia representados en cuatro imágenes. La orden es la siguiente: “Inventa una historia a partir de las imágenes”. Este ejercicio aborda los puntos 3, 8, 13, 14 y 15 de los DBA. El último ítem, el 10 trae en una columna ocho letras en mayúscula y en la otra columna ocho letras en minúscula. La misión dada es: “Une cada letra mayúscula con su minúscula”. Trabaja el DBA número 2.

Para el análisis del Cuestionario se hará uso de las siguientes categorías, para identificar el grado de dominio de cada competencia, utilizando una escala con tres niveles de desempeño. La “C” hace referencia a la palabra Competencia.

- Nivel Bajo (BJ): En esta columna se escribirá la cantidad de estudiantes que no cumplan la competencia señalada.
- Nivel Básico (B): En esta columna se escribirá la cantidad de estudiantes que cumplan con la competencia, pero aún presentan algunos errores.
- Nivel Satisfactorio (S): En esta columna se escribirá la cantidad de estudiantes que cumplieron a cabalidad con la competencia señalada.

A continuación, se presentan los resultados del Cuestionario, tomando cada una de las categorías de acuerdo con los porcentajes obtenidos en cada grupo y nivel; esta información se expondrá a partir de tablas y gráficas con el fin de que sirva como herramienta que facilite su interpretación. Luego se hará el análisis y la interpretación de estos resultados, tomando como punto de referencia las categorías que se construyeron a partir de los DBA de Lenguaje, con el fin de revisar la eficacia de los métodos que emplearon las docentes para enseñar a leer y a escribir en el grado primero.

7 Resultados

Para el desarrollo de este estudio se aplican dos técnicas de recolección de información: un *Cuestionario* de lectoescritura diseñado a partir de los DBA que realizan los estudiantes del grado primero de la Institución Educativa Emiliano García del municipio de Girardota Antioquia. Y una entrevista con las docentes de primero encargadas del área de Lenguaje de esta misma institución.

La aplicación de estas herramientas tiene como objetivo fundamental revisar la eficacia de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura empleados por los docentes a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). De esta manera con el *Cuestionario* se identifica el desarrollo de la competencia comunicativa, que poseen los estudiantes después de haber sido alfabetizados bajo determinado método de lectoescritura. Con la entrevista a los docentes se describen los métodos que empleaban para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero.

El *Cuestionario* se aplica a un total de 86 estudiantes del grado primero distribuidos en tres grupos así: Primero 01 (G1) con 30 estudiantes, Primero 02 (G2) con 27 estudiantes y Primero 03 (G3) con 29 estudiantes. Las edades se encuentran entre 6 y 7 años. El *Cuestionario* se diseña por la investigadora a partir de los diecisiete puntos de los DBA de Lenguaje para el grado primero y teniendo como referente los 8 puntos de la versión número dos de los DBA (2016). Consta de 10 puntos los cuales obedecen a diez categorías (C) establecidas por los DBA.

Los cuestionarios se revisaron desde cada una de las diez categorías de análisis indicando el número de estudiantes que alcanzaron cada nivel. Los niveles de desempeño establecidos fueron: Bajo (BJ), Básico (B) y Superior(S). El nivel *BJ* se asigna cuando el estudiante no logra la categoría indicada. El nivel *B* se asigna cuando el desempeño del estudiante es apenas aceptable, en otras palabras, cuando el estudiante demuestra tener la categoría, pero aún le falta apropiarse de ella. Y el nivel *S* se asigna cuando el estudiante logra a cabalidad, demostrar el manejo de la categoría.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en el *Cuestionario* en cada uno de los grupos. Es prioritario mencionar que, en esta primera parte, esta información se enunciará de forma numérica y porcentual, para luego analizarse e interpretarse a la luz de las categorías de los DBA, del marco teórico y del resultado de la Entrevista a las docentes, dándole así un tratamiento cualitativo a los resultados.

Tabla 1.

Grupo 1 (G1) de 30 estudiantes

| No. Categoría | Categoría según DBA | Nivel Bajo (BJ) | Nivel Básico (B) | Nivel Satisfactorio (S) |
|-------------------------|---|-----------------|------------------|-------------------------|
| C1 Punto 10 | Asociación de las mayúsculas con su respectivas minúsculas. (DBA 2) | 3 | 5 | 22 |
| C2 Punto 5 | Escritura correcta de palabras respecto a una imagen. (DBA 3, 4) | 4 | 6 | 20 |
| C3 Punto 8 | Clasifica palabras respecto a categorías (DBA 9) | 8 | 1 | 21 |
| C4 Punto 6 | Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final. (DBA 17) | 8 | 3 | 19 |
| C5 Punto 6 y 9 | Construye oraciones reconociendo que están hechas de palabras separadas. (DBA 11) | 8 | 3 | 19 |
| C6 Puntos 6 y 9 | Escribe oraciones y textos con sentido. (DBA 3, 8) | 8 | 3 | 19 |
| C7 Punto 9 | Construcción de textos a partir de imágenes. (DBA 8, 13, 14, 15) | 8 | 3 | 19 |
| C8 Puntos 5, 6 y 9 | Escribe con coherencia y legibilidad. (DBA 3) | 8 | 3 | 19 |
| C9 Puntos 1, 2, 3, 4 | Comprensión de pequeños textos (DBA 10, 13, 15) | 5 | 5 | 20 |
| C10 Punto 7 | Asocia un texto descriptivo con su imagen (DBA 8, 10, 12, 13) | 7 | 1 | 22 |

Nota: Resultados del Cuestionario en el G1.

En la *Tabla 1*. Se puede observar las 10 categorías analizadas en el Cuestionario. En cada categoría (C) se indica cuál de los puntos del cuestionario aplica y con cuáles DBA se relaciona. Luego aparecen las tres columnas con los tres niveles: BJ, B y S. En los cuadros aparece la cantidad de estudiantes que se le asignó esta interpretación. Se tiene entonces, por ejemplo, que en el *G1* que contaba de 30 estudiantes, en la *C1*, 3 estudiantes obtuvieron un nivel BJ, 5 un nivel B y 22 un

nivel S. En la C2, 4 estudiantes obtuvieron un desempeño BJ, 6 un desempeño B y 20 un desempeño S.

Tabla 2.

Grupo 2 (G2) de 27 estudiantes

| No. Categoría | Categoría según DBA | Nivel Bajo | Nivel Básico | Nivel Satisfactorio |
|----------------------|---|-------------------|---------------------|----------------------------|
| C1 Punto 10 | Asociación de las mayúsculas con su respectivas minúsculas. (DBA 2) | 8 | 8 | 11 |
| C2 Punto 5 | Escritura correcta de palabras respecto a una imagen. (DBA 3, 4) | 3 | 3 | 21 |
| C3 Punto 8 | Clasifica palabras respecto a categorías (DBA 9) | 4 | 0 | 23 |
| C4 Punto 6 | Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final. (DBA 17) | 4 | 9 | 14 |
| C5 Punto 6 y 9 | Construye oraciones reconociendo que están hechas de palabras separadas. (DBA 11) | 5 | 17 | 5 |
| C6 6 y 9 | Escribe oraciones y textos con sentido. (DBA 3, 8) | 5 | 17 | 5 |
| C7 9 | Construcción de textos a partir de imágenes. (DBA 8, 13, 14, 15) | 5 | 17 | 5 |
| C8 5, 6 y 9 | Escribe con coherencia y legibilidad. (DBA 3) | 5 | 17 | 5 |
| C9 1, 2, 3, 4 | Comprensión de pequeños textos (DBA 10, 13, 15) | 2 | 13 | 12 |
| C10 7 | Asocia un texto descriptivo con su imagen (DBA 8, 10, 12, 13) | 8 | 3 | 16 |

Nota: Resultados del Cuestionario en el G2.

En la *Tabla 2*. Se puede observar los resultados del Cuestionario del G2. El G2 estaba conformado por 27 estudiantes. Se observa como en la C1, 8 estudiantes obtuvieron un desempeño BJ, 8 un nivel B y 11 un nivel S. En la C5, 5 estudiantes obtuvieron un desempeño BJ, 17 un nivel B y 5 un nivel S.

Tabla 3.

Grupo 3 (G3) de 29 estudiantes

| No. Categoría | Categoría según DBA | Nivel Bajo | Nivel Básico | Nivel Satisfactorio |
|-------------------|---|------------|--------------|---------------------|
| C1 Punto 10 | Asociación de las mayúsculas con su respectivas minúsculas. (DBA 2) | 6 | 1 | 22 |
| C2 Punto 5 | Escritura correcta de palabras respecto a una imagen. (DBA 3, 4) | 3 | 13 | 13 |
| C3 Punto 8 | Clasifica palabras respecto a categorías (DBA 9) | 6 | 2 | 21 |
| C4 Punto 6 | Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final. (DBA 17) | 15 | 9 | 5 |
| C5 Punto 6 y 9 | Construye oraciones reconociendo que están hechas de palabras separadas. (DBA 11) | 12 | 9 | 8 |
| C6 6 y 9 | Escribe oraciones y textos con sentido. (DBA 3, 8) | 8 | 12 | 9 |
| C7 9 | Construcción de textos a partir de imágenes. (DBA 8, 13, 14, 15) | 10 | 9 | 10 |
| C8 5, 6 y 9 | Escribe con coherencia y legibilidad. (DBA 3) | 8 | 13 | 8 |
| C9 1, 2, 3, 4 | Comprensión de pequeños textos (DBA 10, 13, 15) | 15 | 7 | 7 |
| C10 7 | Asocia un texto descriptivo con su imagen (DBA 8, 10, 12, 13) | 12 | 2 | 15 |

Nota: Resultados del Cuestionario en el G3.

En la *Tabla 3*, se puede observar los resultados del G3. El G3 estaba conformado por 29 estudiantes. Se puede observar la cantidad de estudiantes en cada nivel de acuerdo a la competencia. Por ejemplo, en la C9, 15 estudiantes obtuvieron BJ, 7 alcanzaron un nivel B y 7 un nivel S. En la C3, 6 presentaron un nivel BJ, 2 un nivel B y 21 un nivel S.

Tabla 4.

Total, por categorías (86 estudiantes)

| No. Categoría | Categoría según DBA | Nivel Bajo | Nivel Básico | Nivel Satisfactorio |
|----------------------|--|-------------------|---------------------|----------------------------|
| C1 Punto 10 | Asociación de las mayúsculas con su respectivas minúsculas. (DBA 2) | 17 | 14 | 55 |
| C2 Punto 5 | Escritura correcta de palabras respecto a una imagen. (DBA 3, 4) | 10 | 22 | 54 |
| C3 Punto 8 | Clasifica palabras respecto a categorías (DBA 9) | 20 | 3 | 63 |
| C4 Punto 6 | Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final. (DBA 17) | 27 | 21 | 38 |
| C5 Punto 6 y 9 | Construye oraciones reconociendo que están hechas de palabras separadas. (DBA 11) | 25 | 29 | 32 |
| C6 6 y 9 | Escribe oraciones y textos con sentido. (DBA 3, 8) | 21 | 32 | 33 |
| C7 9 | Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta y construye un texto a partir de imágenes. (DBA 8, 13, 14, 15) | 23 | 29 | 34 |
| C8 5, 6 y 9 | Escribe con coherencia y legibilidad. (DBA 3) | 21 | 33 | 32 |
| C9 1, 2, 3, 4 | Comprensión de pequeños textos (DBA 10, 13, 15) | 22 | 25 | 39 |
| C10 7 | Asocia un texto descriptivo con su imagen (DBA 8, 10, 12, 13) | 27 | 6 | 53 |

Nota: Resultado total de estudiantes por Categorías.

En la *Tabla 4.* se totaliza la cantidad de estudiantes por categoría y por nivel. Siendo 86 estudiantes a los que se le aplicó el Cuestionario. En la C1 el total de estudiantes que se le asignó un nivel BJ en fue de 17. En cambio, en el nivel B el total fue de 14 y en el nivel S el total fue de 55 estudiantes.

Resultados por categorías según los DBA

Categoría 1 (C1). Asociación de las mayúsculas con su respectivas minúsculas. Desde esta categoría se trabaja el DBA número 2, el cual está estipulado así: “Reconoce todas las letras del alfabeto en mayúscula y minúscula” (MEN, 2015, p.1). En el cuestionario, esta categoría se abordó el punto 10. Los estudiantes debían unir cada letra mayúscula con su minúscula.

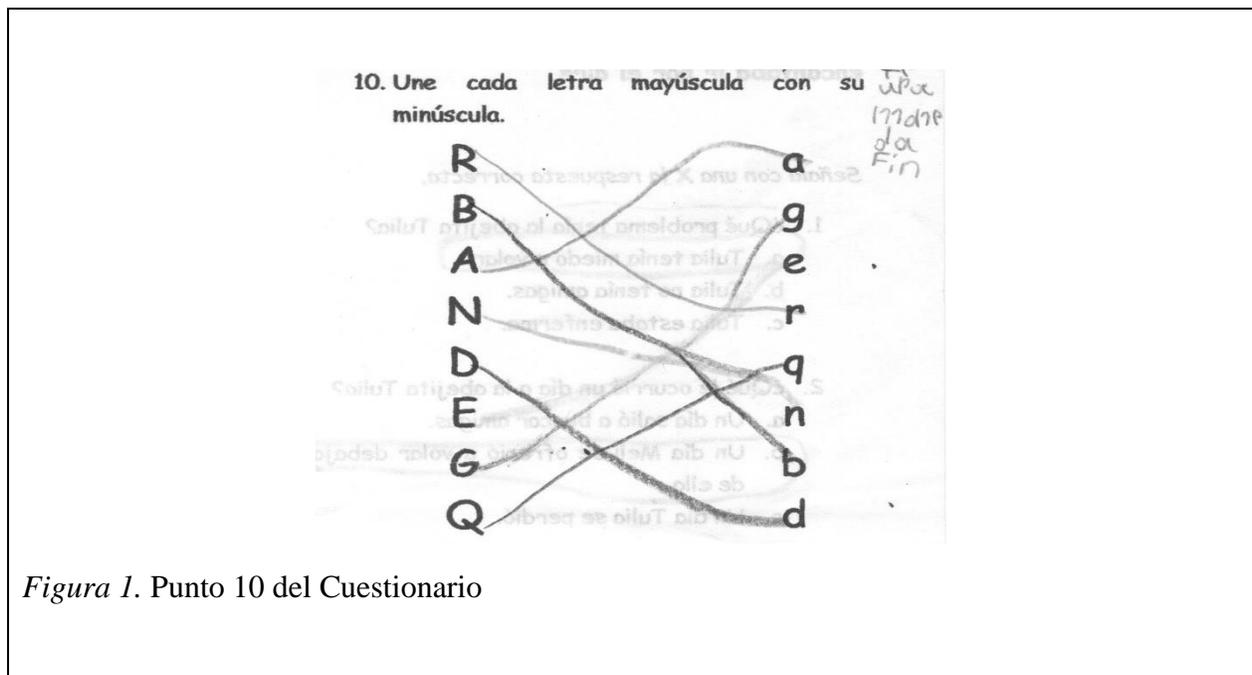


Figura 1. Punto 10 del Cuestionario

De acuerdo con los resultados para esta categoría, los porcentajes quedaron así:

Tabla 5.

Resultado C1 por Grupos (G), por niveles y porcentajes

| Categoría C1 | Grupo | Nivel Bajo (BJ) | Nivel Básico (B) | Nivel Superior (S) |
|---|-------|-----------------|------------------|--------------------|
| Asociación de las mayúsculas con su respectivas minúsculas. | G1 | 10% | 17% | 73% |
| | G2 | 30% | 30% | 40% |
| | G3 | 21% | 3% | 76% |

Nota: Resultado de la C1.

En la *Tabla 5* se observan los resultados de la C1. El G1 obtuvo en el nivel BJ un 10%, un 17% un nivel B y un 73% un nivel S. El G2 obtuvo en el nivel BJ y en el nivel B 30% y en el nivel S 40%. El G3 por su parte, obtuvo un 21% en el nivel BJ, 3% en B y 76% en S.

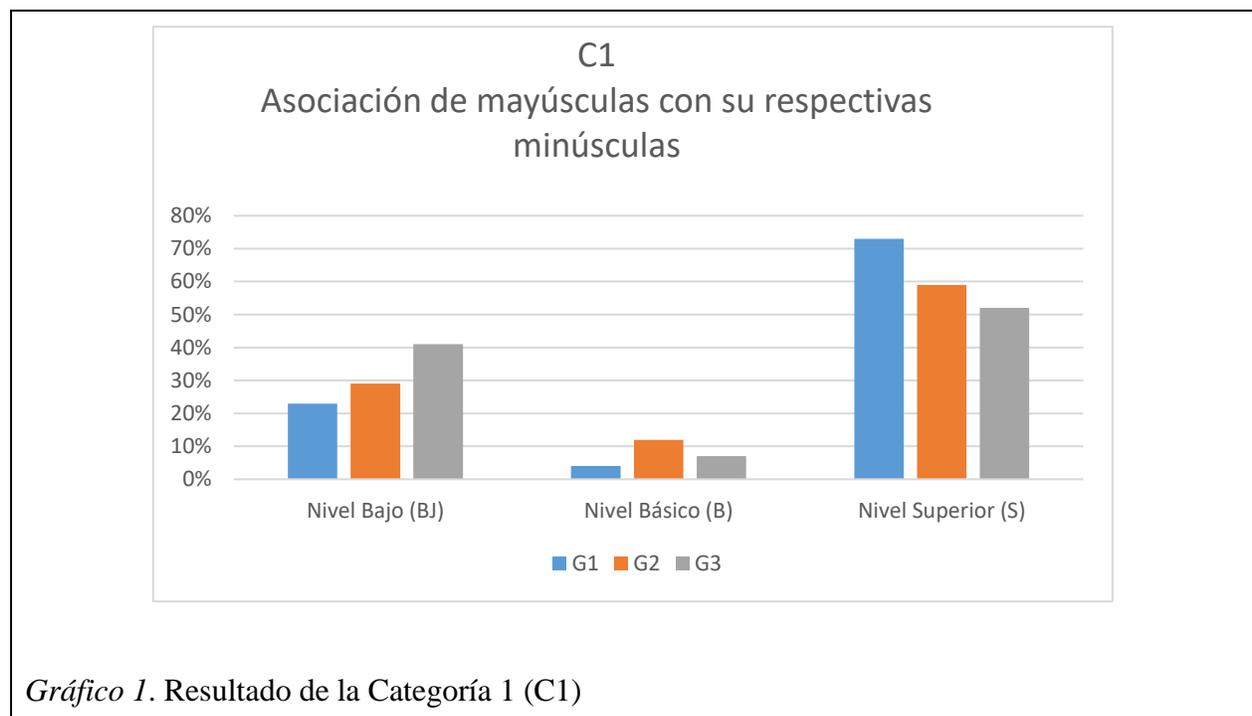
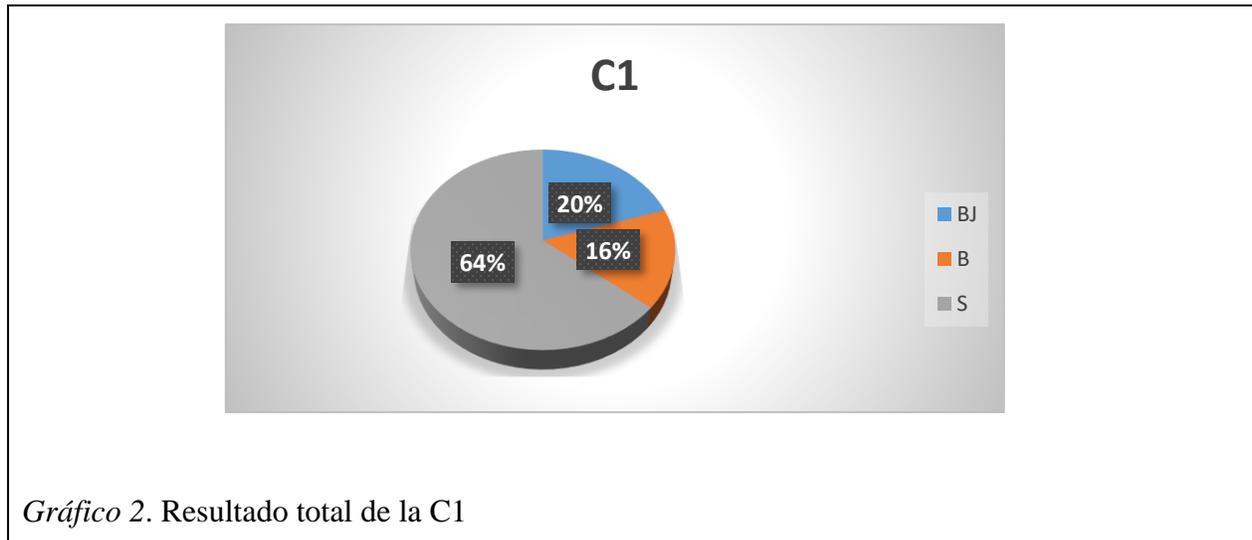


Gráfico 1. Resultado de la Categoría 1 (C1)

Ahora se analizarán los resultados globales de la C1, con la siguiente gráfica.



En la *Gráfica 2*, se promedia el total obtenido en cada nivel por los tres grupos. Así, el 20% del total de los estudiantes (86) alcanzaron un nivel BJ en el Cuestionario, el 16% alcanzó un nivel B y un 64% alcanzó un nivel S.

Categoría 2. (C2). Escritura correcta de palabras respecto a una imagen. Esta categoría se aplica al punto 5 del Cuestionario y trabaja los DBA 3 y 4. El DBA 3 dice “Asocia palabras habladas con palabras escritas sin el apoyo de imágenes” (MEN, 2015, p.1) y el DBA 4 dice “Identifica palabras habladas con palabras escritas sin el apoyo de imágenes” (Ibídem). En el punto 5 del Cuestionario se pide al estudiante que escriba el nombre de cada objeto.

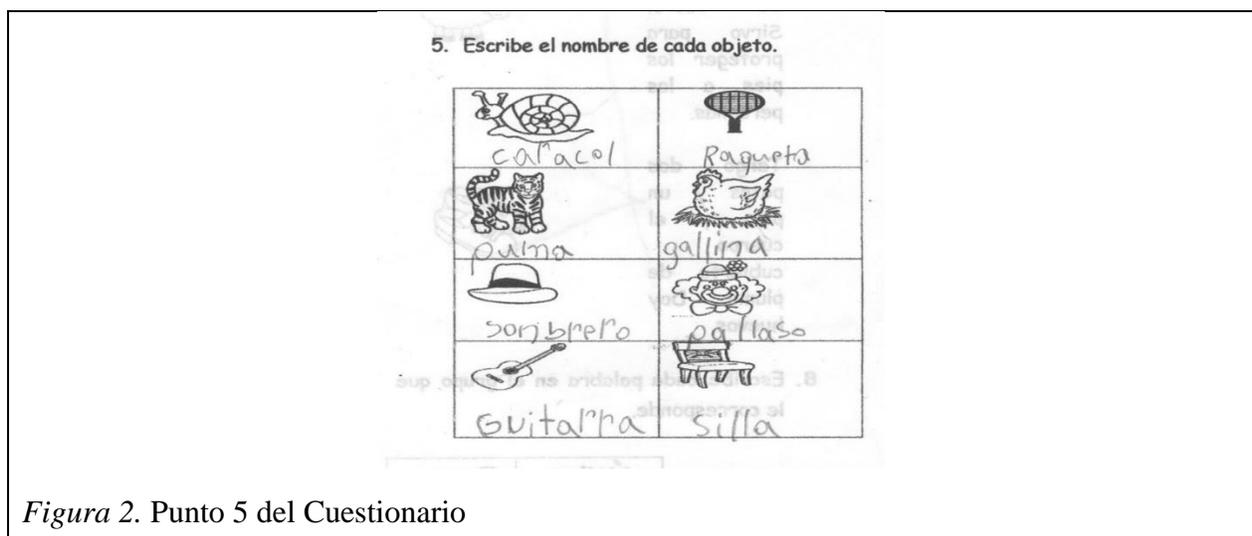


Figura 2. Punto 5 del Cuestionario

Los resultados de la C2, por porcentaje, se observan en la siguiente tabla:

Tabla 6.

Resultado Categoría 2 (C2)

| Categoría C2 | Grupo | Nivel Bajo | Nivel Básico | Nivel Superior |
|---|-------|------------|--------------|----------------|
| | | (BJ) | (B) | (S) |
| Escritura correcta de palabras respecto a una imagen. | G1 | 13% | 20% | 67% |
| | G2 | 11% | 11% | 78% |
| | G3 | 10% | 45% | 45% |

Nota: Resultado de la C2.

En la Tabla 6 se observan los resultados obtenidos en la C2, en los tres grupos en cada uno de los niveles. El G1 alcanzó un porcentaje de 13% en el nivel BJ, un 20% en el nivel B y un 67% en el nivel S. El G2 presentó un porcentaje de 11% en el nivel BJ, un 11% en el nivel B y un 78% en el nivel S. El G3 logró un 10% en el nivel BJ, un 45% en el nivel B y un 45% en el nivel S.

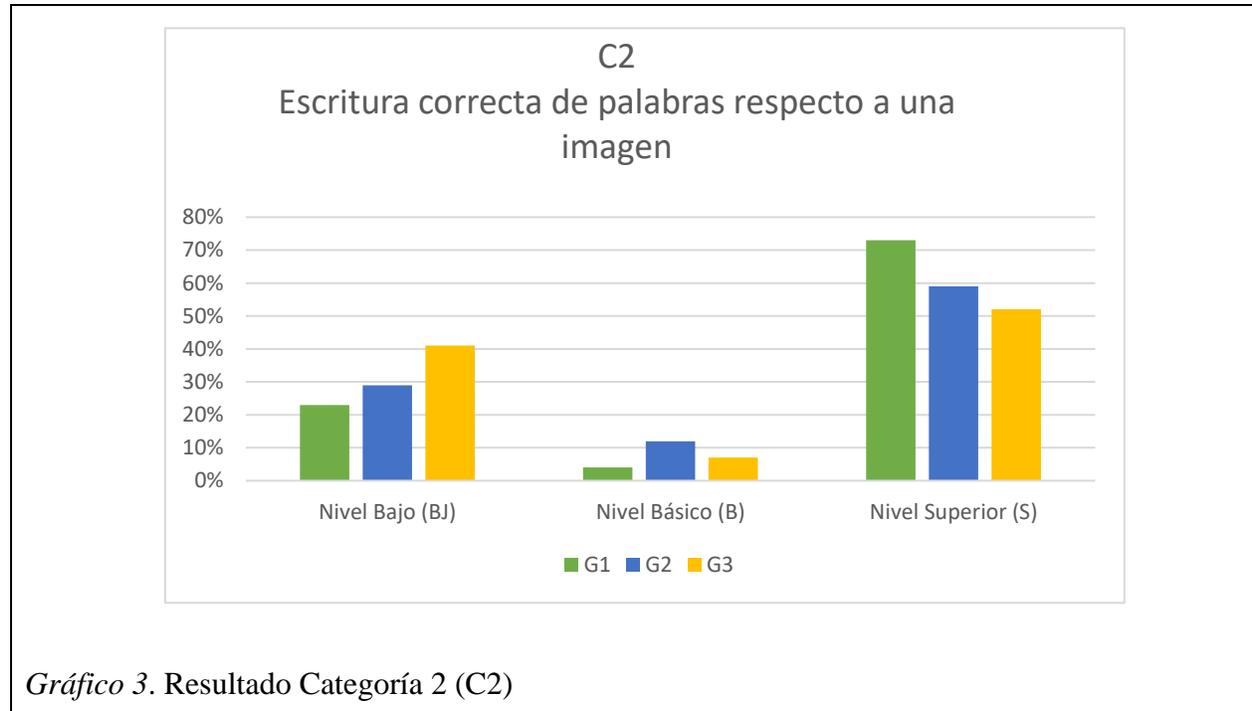


Gráfico 3. Resultado Categoría 2 (C2)

Ahora se analizarán los resultados globales de la C2, con la siguiente gráfica.

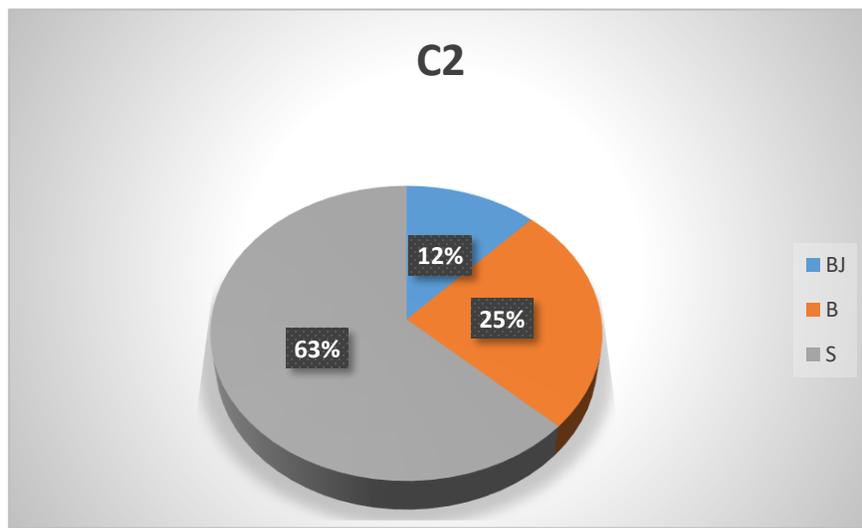


Gráfico 4. Resultado total de la C2

En El Gráfico 4 se observa el resultado obtenido en la C2 entre los tres grupos (86). Alcanzando un porcentaje de 12% en el nivel BJ, un 25% en el nivel B y un 63% en el nivel S.

Categoría 3. Clasifica palabras respecto a categorías. Esta categoría se aborda en el punto número 8 del Cuestionario y contempla el DBA 9 que dice: “Clasifica palabras en categorías” (MEN, 2015, p. 1).

8. Escribe cada palabra en el grupo que le corresponde.

| | Útiles escolares | Frutas |
|----------|------------------|---------|
| manzana | manzana | manzana |
| lápiz | lápiz | piña |
| piña | borrador | mora |
| cuaderno | regla | banana |
| borrador | | |
| mora | | |
| regla | | |
| banano | | |

Figura 3. Punto 8 del Cuestionario

Los resultados de la C3, por porcentaje, se observan en la siguiente tabla.

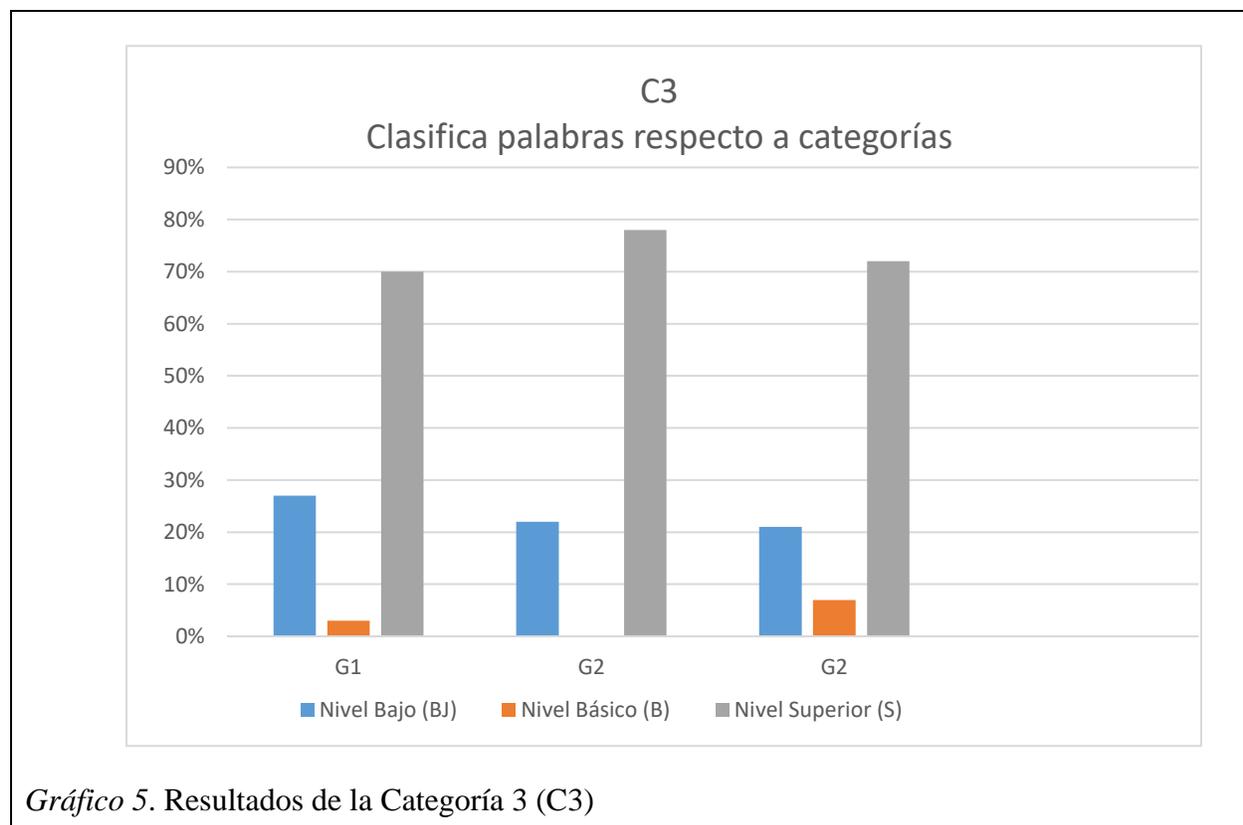
Tabla 7.

Resultados de la Categoría 3 (C3)

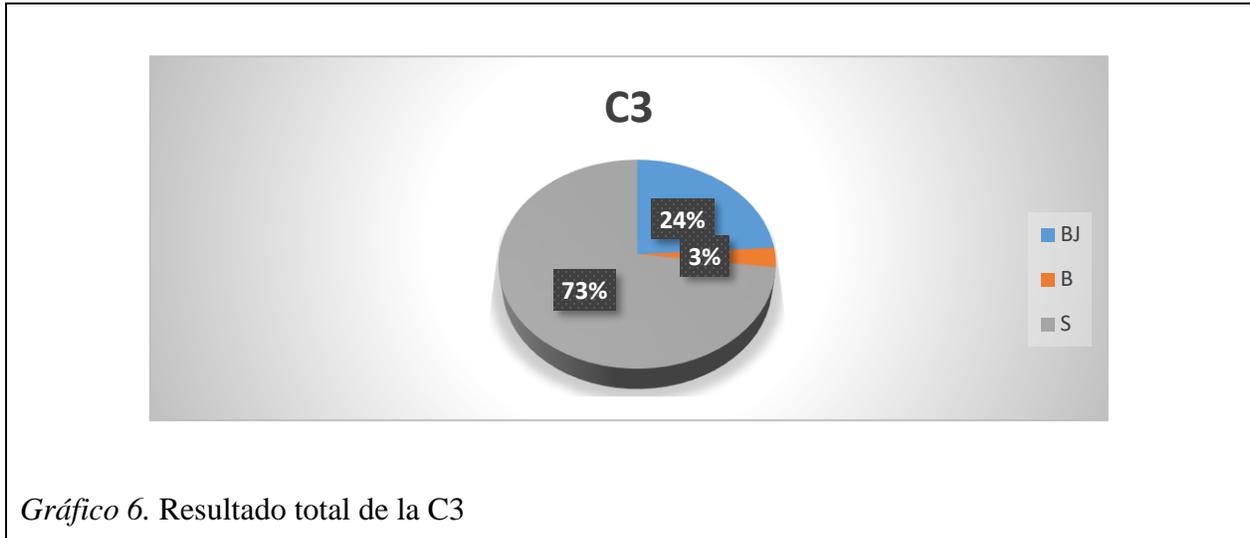
| Categoría C3 | Grupo | Nivel Bajo | Nivel Básico | Nivel Superior |
|---|-------|------------|--------------|----------------|
| | | (BJ) | (B) | (S) |
| Clasifica palabras respecto a categorías. | G1 | 27% | 3% | 70% |
| | G2 | 15% | 0% | 85% |
| | G3 | 21% | 7% | 72% |

Nota: Resultado de la C3.

En la Tabla 7 se observa el resultado de la C3. El G1 alcanzó en el nivel BJ un 27%, en el nivel B un 3% y en el nivel S un 70%. El G2 alcanzó en el nivel BJ un 22%, en el B un 0% y en el nivel S un 78%. El G3 presentó un 21% en el nivel BJ, un 7% en el nivel B y un 72% en el nivel S.



Ahora se analizarán los resultados globales de la C3, con la siguiente gráfica.



En la Gráfica 6, se observa el promedio obtenido en cada nivel, por los tres grupos en la C3. El 24% presentó un nivel BJ. El 3% un nivel B y el 73% un nivel S.

Categoría 4. Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final. Esta categoría es abordada en el Cuestionario en el punto número 6 y trabaja el DBA 17 que dice: “Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final” (MEN, 2015, p.1). En el Cuestionario en el punto 6, se le pide al estudiante que escriba una oración para cada imagen.

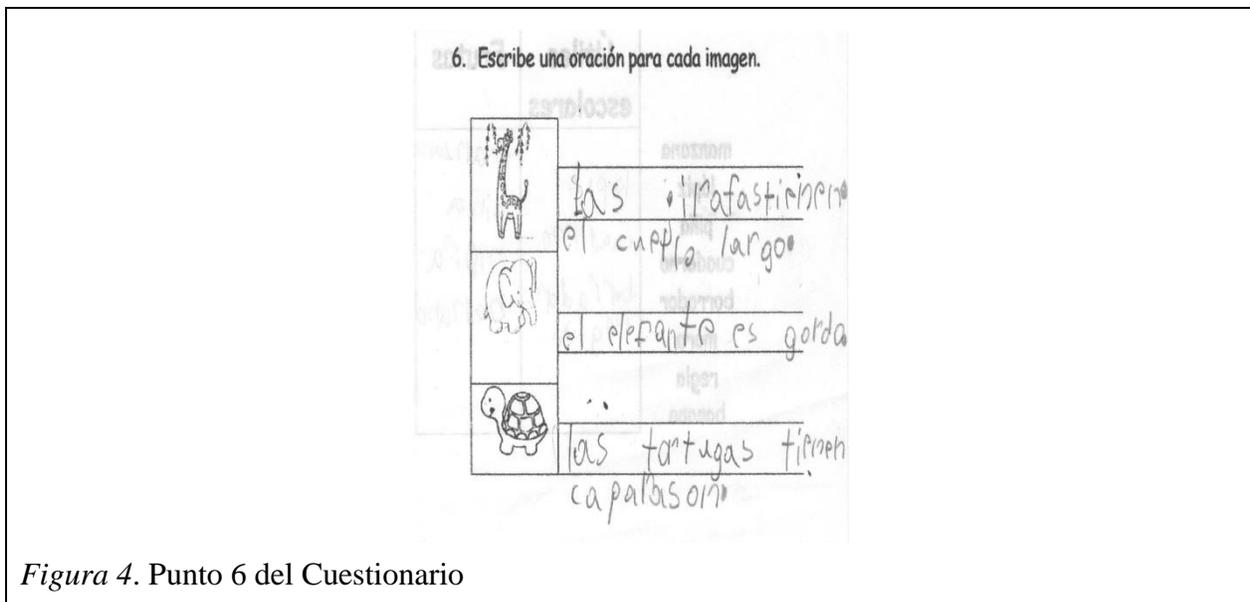


Figura 4. Punto 6 del Cuestionario

Los resultados de la C4 se pueden observar en la siguiente tabla.

Tabla 8.

Resultado de la categoría 4 (C4)

| Categoría C4 | Grupo | Nivel | Nivel | Nivel |
|--|-------|-----------|------------|--------------|
| | | Bajo (BJ) | Básico (B) | Superior (S) |
| Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final. | G1 | 27% | 10% | 63% |
| | G2 | 15% | 33% | 52% |
| | G3 | 52% | 31% | 17% |

Nota: Resultado de la C4.

En la *Tabla 8* se observa el resultado de la C4, donde el G1 arrojó en el nivel BJ un porcentaje del 27%, en el nivel B un 10% y en el nivel S un 63%. El G2 arrojó un 15% en el nivel BJ, un 33% en el nivel B y un 52% en el nivel S. El G3 arrojó un 52% en el nivel BJ, un 31% en el nivel B y un 17% en el nivel S.

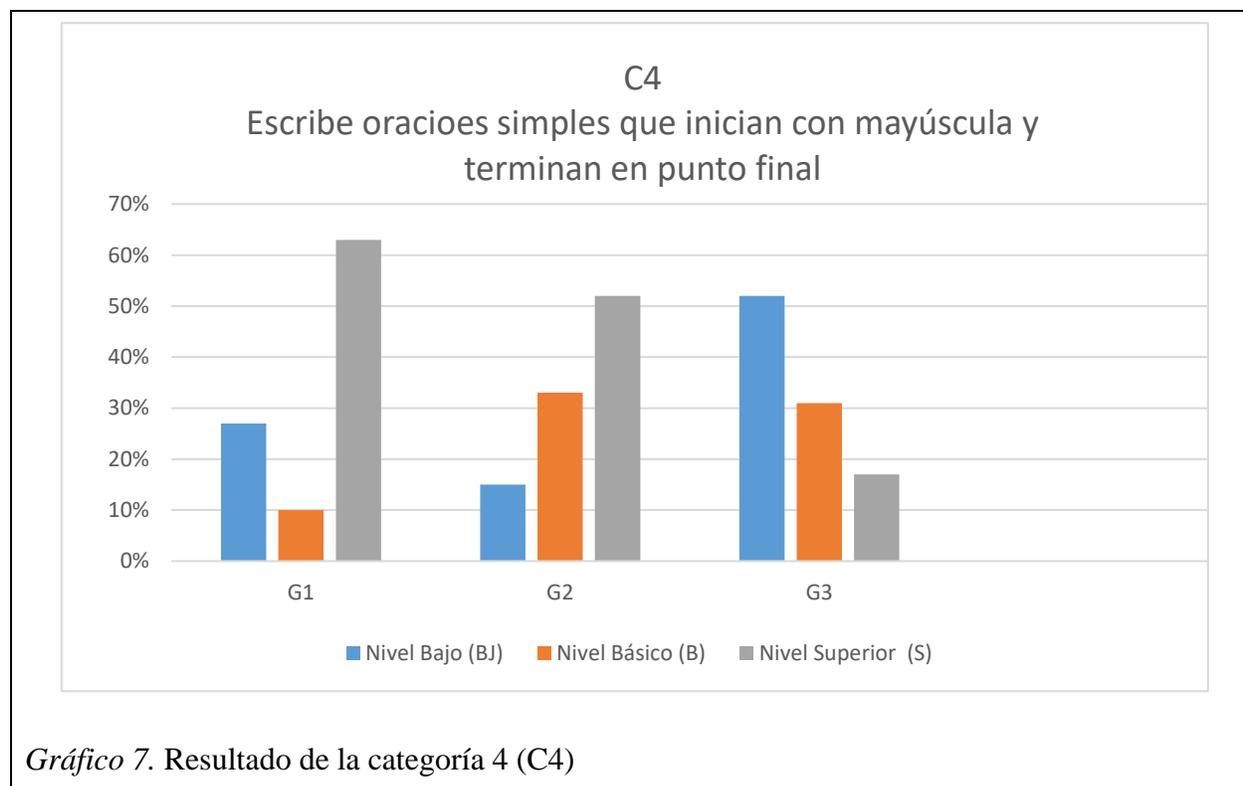


Gráfico 7. Resultado de la categoría 4 (C4)

Ahora se analizarán los resultados globales de la C4, con la siguiente gráfica.

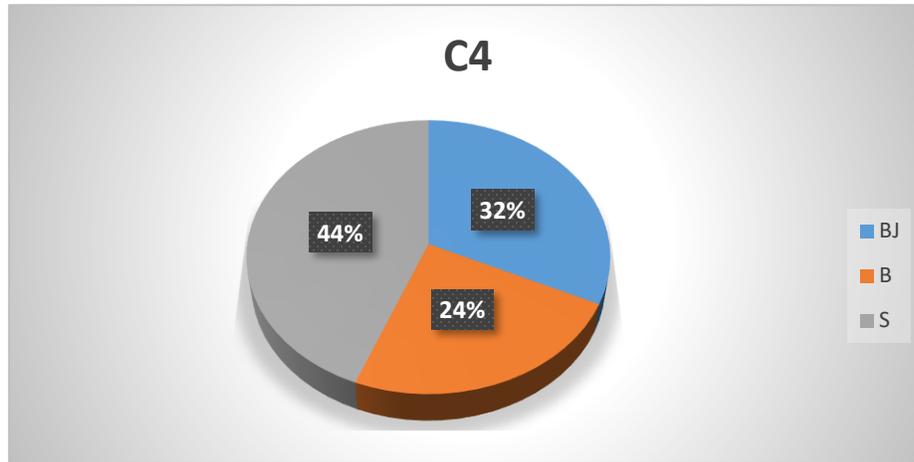


Gráfico 8. Resultado total C4

El Gráfico 8 muestra los resultados obtenidos en la competencia C4 promediando los tres grupos. Así: En el nivel BJ se obtuvo un 32%, en el nivel B un 24% y en el nivel S un 44%.

Categoría 5. Construye oraciones reconociendo que están hechas de palabras separadas. Esta categoría se aplica en el cuestionario en el punto 6 y 9 y trabaja el DBA número 11. Este DBA 11 está consagrado de la siguiente manera: “Reconoce que las oraciones habladas y escritas están hechas de palabras separadas” (MEN, 2015, p. 1). En el punto 6 del Cuestionario se le pide al estudiante que escriba una oración para cada imagen. En el punto 9 debe de inventar una historia a partir de las imágenes.

| | |
|---|---|
| <p>6. Escribe una oración para cada imagen.</p> <p>Las girafas come hojas y agua y hierba.</p> <p>el elefante come el agua con la trompa y toma.</p> <p>la tortuga vive en agua feliz con su familia.</p> | <p>9. Inventa una historia a partir de las imágenes.</p> <p>Una vez una niña que se cayó un diente era cuando se va a coser puso el diente en la almudada y cuando se dormía vio el ratón poner su cuan de la boca y besaba las manedras.</p> |
|---|---|

Figura 5. Punto 9 del Cuestionario.

Figura 6. Punto 6 del Cuestionario

Los resultados de la C5 se pueden observar en la siguiente tabla.

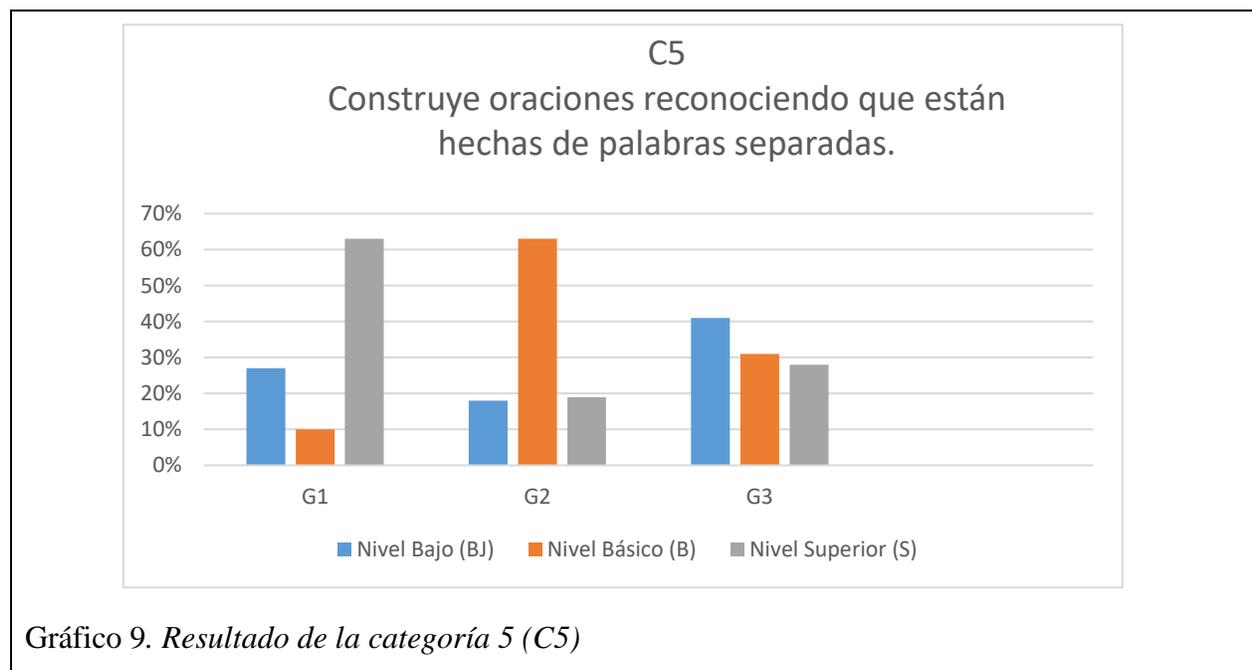
Tabla 9.

Resultados de la categoría 5 (C5)

| Categoría C5 | Grupo | Nivel | Nivel | Nivel |
|--|-------|-----------|------------|--------------|
| | | Bajo (BJ) | Básico (B) | Superior (S) |
| Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final. | G1 | 27% | 10% | 63% |
| | G2 | 18% | 63% | 19% |
| | G3 | 41% | 31% | 28% |

Nota: Resultado de la C5.

En la *Tabla 9* se puede observar los resultados de la C5, donde el G1 alcanzó un 27% en el nivel BJ, un 10% en el nivel B y un 63% en el nivel S. El G2 alcanzó un 18% en el nivel BJ, un 63% en el nivel B y un 19% en el nivel S. El G3 alcanzó un 41% en el nivel BJ, un 31% en el nivel B y un 28% en el nivel S.



Ahora se analizarán los resultados globales de la C5, con la siguiente gráfica.

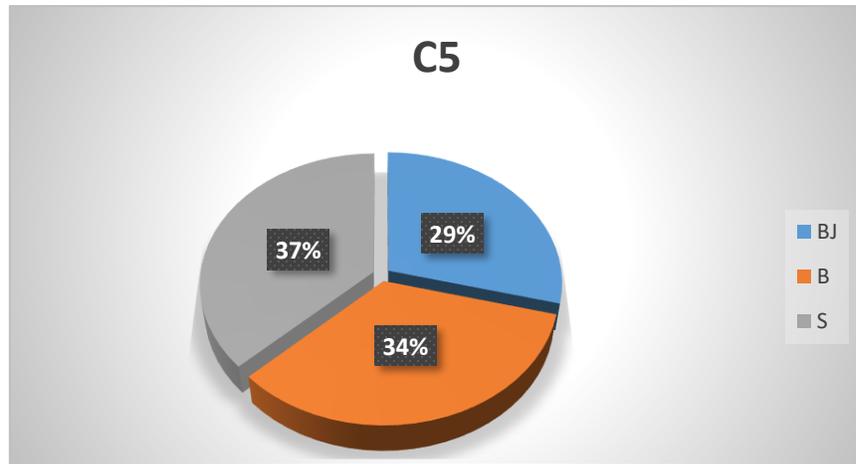


Gráfico 10. Resultado total de la C5

El Gráfico 10, presenta los porcentajes obtenidos por los tres grupos (86) en la C5. Un 29% obtuvo nivel BJ, un 34% un nivel B y un 37% un nivel S.

Categoría 6. Escribe oraciones y textos con sentido. Esta categoría se aborda en los puntos 6 y 9 del Cuestionario y refiere el DBA número 4 y 8. El DBA 4 contempla lo siguiente: “Identifica letras, palabras y oraciones” (MEN, 2015, p.1) y el DBA 8 dice: “Describe objetos comunes y eventos usando vocabulario general y específico. En el punto 6 del Cuestionario se pide al estudiante que escriba una oración para cada imagen y en el punto 9 se le pide que invente una historia a partir de las imágenes. Así:

6. Escribe una oración para cada imagen.

9. Inventa una historia a partir de las imágenes.

va a jugar y
 una niña se cayó
 un diente
 y se lo puso
 doctores noche y
 se fue y
 derai y puso
 el diente en su
 de y el rato
 peres le tragó
 se des

| | |
|---|---|
| <i>Figura 7. Punto 6 del cuestionario</i> | <i>Figura 8. Punto 9 del cuestionario</i> |
|---|---|

Los resultados de la C6 se pueden ver en la siguiente tabla.

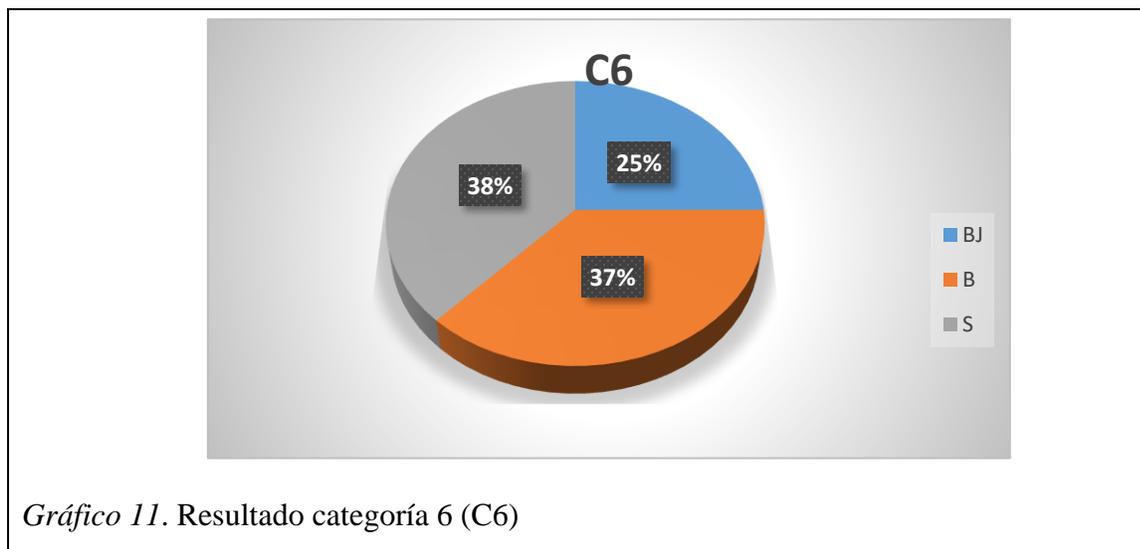
Tabla 10.

Resultado de la categoría 6 (C6)

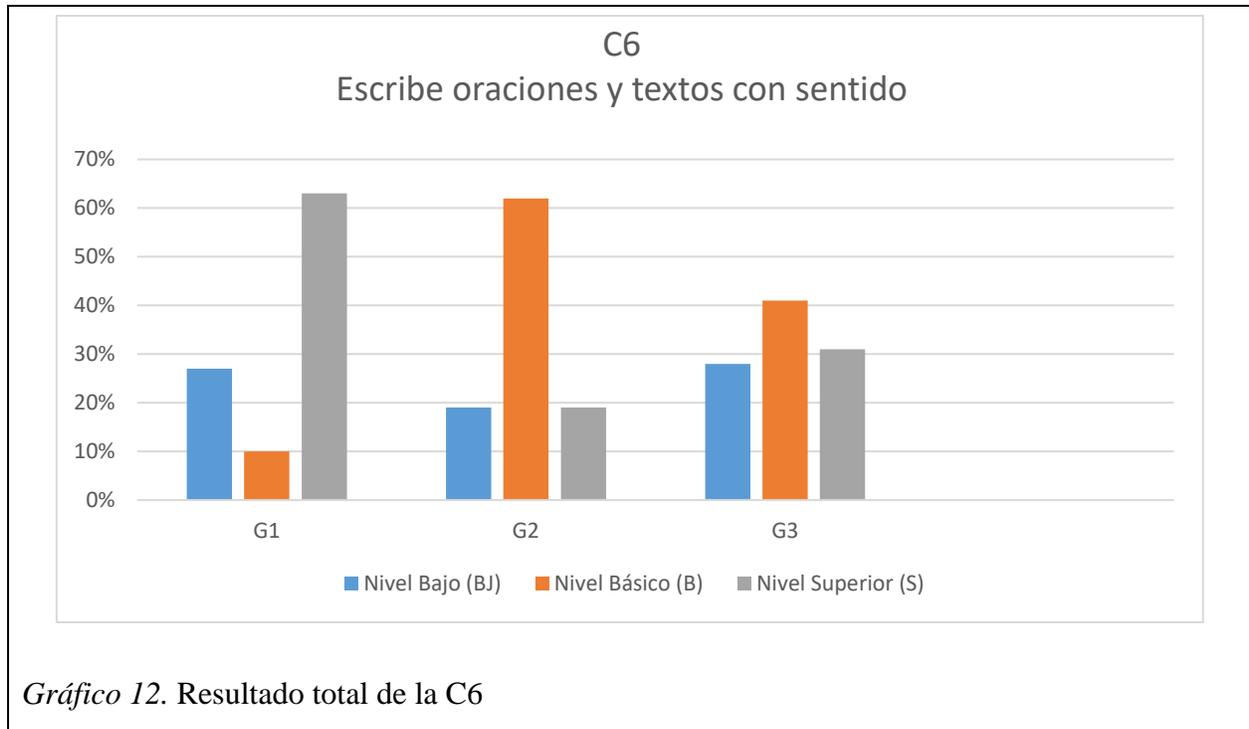
| Categoría C6 | Grupo | Nivel Bajo | Nivel Básico | Nivel Superior |
|---|-------|------------|--------------|----------------|
| | | (BJ) | (B) | (S) |
| Escribe oraciones y textos con sentido. | G1 | 27% | 10% | 63% |
| | G2 | 19% | 62% | 19% |
| | G3 | 28% | 41% | 31% |

Nota: Resultado de la C6.

La *Tabla 10* señala los resultados de la C6, donde el G1 registró un porcentaje del 27% en el nivel BJ, un 10% en el nivel B y un 63% en el nivel S. El G2 registró un 19% en el nivel BJ, un 62% en el nivel B y un 19% en el nivel S. El G3 registró un 28% en el nivel BJ, un 41% en el nivel B y un 31% en el nivel S.



Ahora se analizarán los resultados globales de la C6, con la siguiente gráfica.



En el *Gráfico 12* se observa el resultado general de la C6 en los tres grupos. Donde el porcentaje de BJ obtuvo un 25%, el B un 37% y el S un 38%.

Categoría 7. Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta y construye un texto a partir de imágenes. Esta categoría se aplicó al punto número 9 del Cuestionario. Esta categoría hace referencia a los DBA 13, 14 y 15. DBA 13: “Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito”. DBA 14: “Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta” y el DBA 15: “Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia” (MEN, 2015, p.2). En el numeral 9 del Cuestionario se pide al estudiante que invente una historia a partir de imágenes.

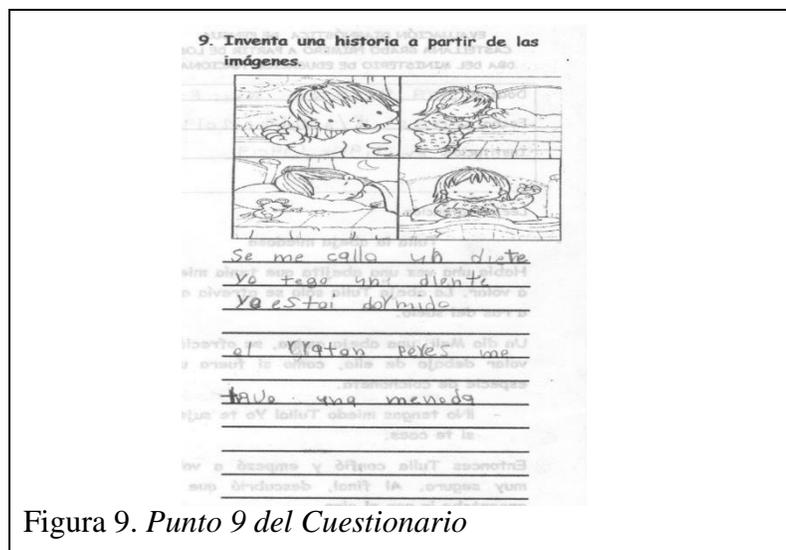


Figura 9. Punto 9 del Cuestionario

Los resultados de la C7 se pueden observar en la siguiente tabla.

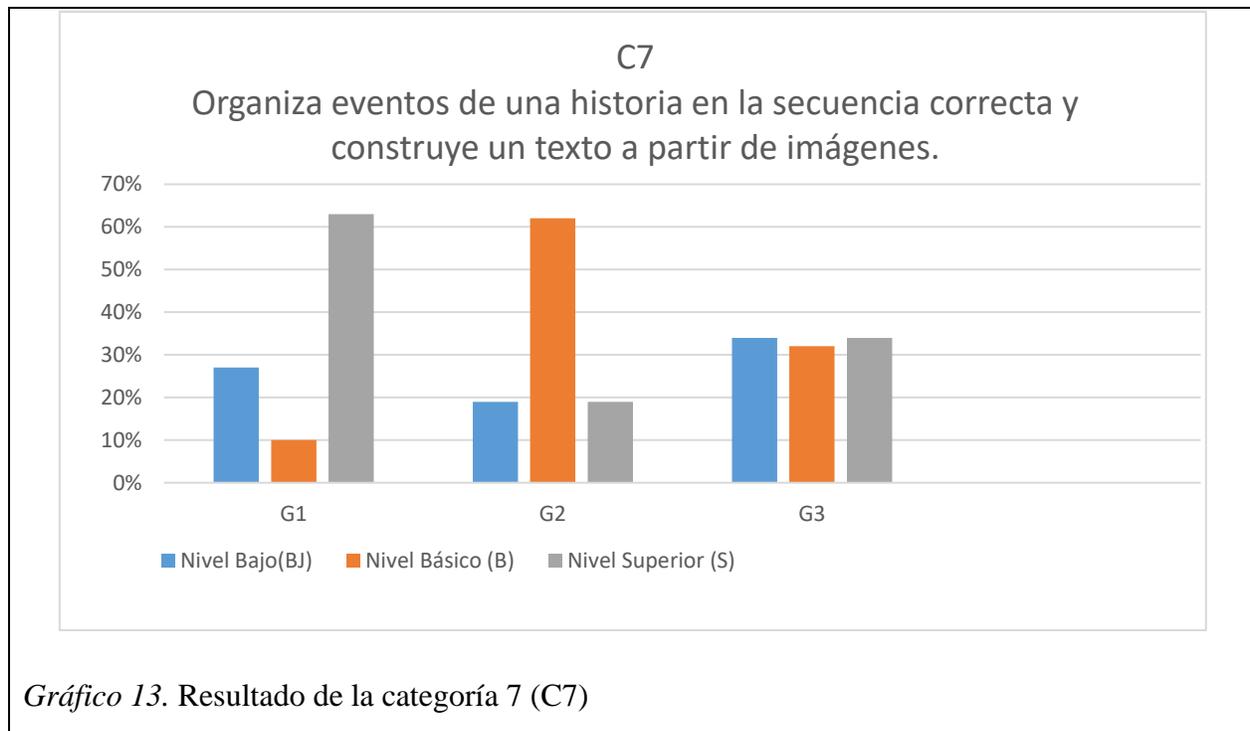
Tabla 11.

Resultado categoría 7 (C7)

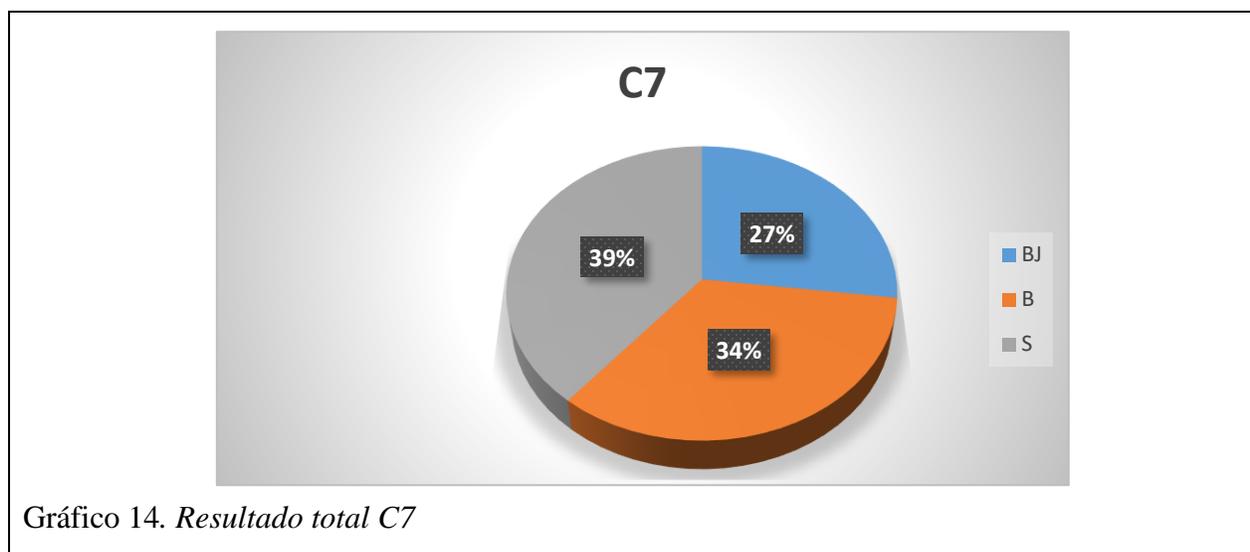
| Categoría C7 | Grupo | Nivel | Nivel | Nivel |
|---|-------|-----------|------------|--------------|
| | | Bajo (BJ) | Básico (B) | Superior (S) |
| Organiza eventos de una historia en la secuencia correcta y construye un texto a partir de imágenes | G1 | 27% | 10% | 63% |
| | G2 | 19% | 62% | 19% |
| | G3 | 34% | 32% | 34% |

Nota: Resultado de la C7.

En la *Tabla 11* se puede observar los resultados obtenidos en la C7. El G1 recibió un 27% en el nivel BJ, un 10% en el nivel B y un 63% en el nivel S. El G2 recibió un 19% en el nivel BJ, un 62% en el nivel B y un 19% en el nivel S. El G3 recibió un 34% en el nivel BJ, un 32% en el nivel B y un 34% en el nivel S.



Ahora se analizarán los resultados globales de la C7, con la siguiente gráfica.



El Gráfico 14, presenta los resultados generales por los tres grupos en la C7. Donde el nivel BJ alcanzó un promedio de 27%, el B de 34% y el S de 39%.

La Tabla 12 presenta los resultados obtenidos en la C8. En el G1 anotaron un porcentaje de 27% en el nivel BJ, un 10% en el nivel B y un 63% en el nivel S. El G2 anotó un porcentaje de 19% en el nivel BJ, un 62% en el nivel B y un 19% en el nivel S. El G3 anotó un 28% en el nivel BJ, un 44% en el nivel B y un 28% en el nivel S.

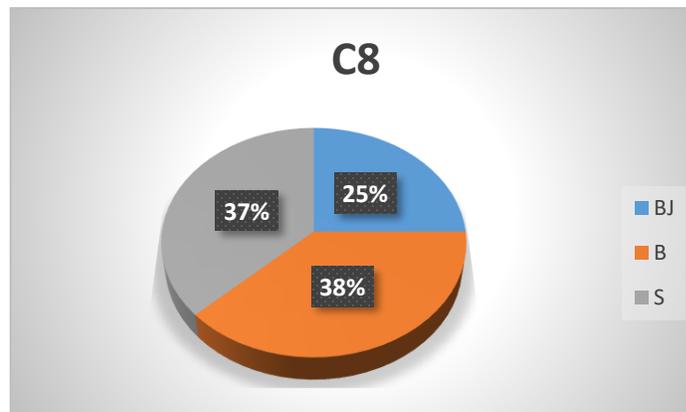


Gráfico 15. Resultado de la categoría 8 (C8)

Ahora se analizarán los resultados globales de la C8, con la siguiente gráfica.

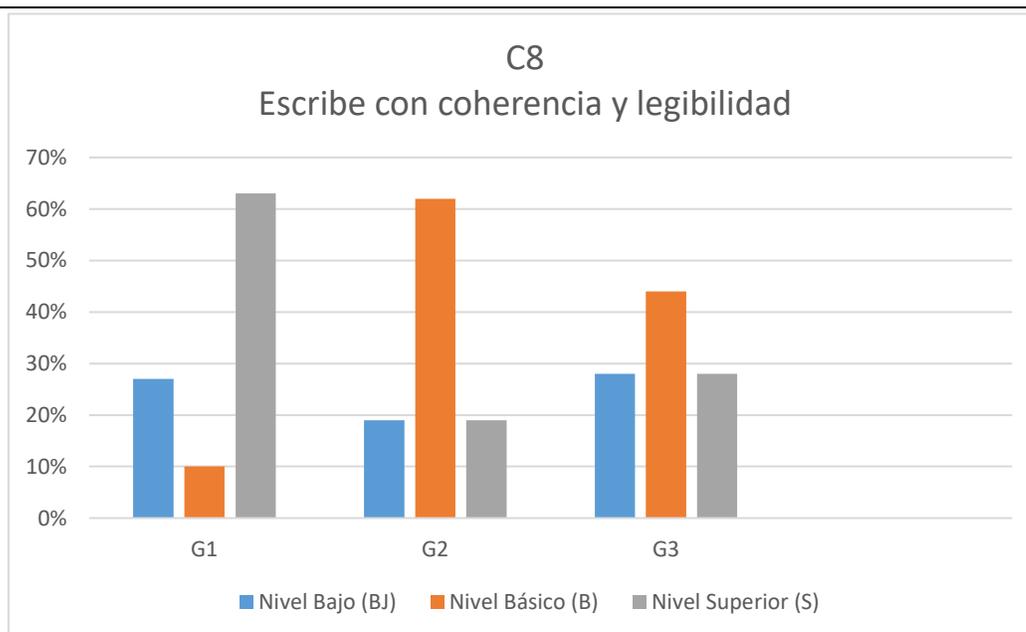


Gráfico 16. Resultado total (C8)

El *Gráfico 16* presenta el promedio general obtenido en la C8 por los tres grupos en cada uno de los niveles. Así, el nivel BJ alcanzó un 25%, el B un 38% y el S un 37%.

Categoría 9. Comprensión de pequeños textos. Esta categoría se aborda en el *Cuestionario* en los puntos 1, 2, 3 y 4. Hace referencia a los DBA 10, 13 y 15. El DBA 10 dice: “Reconoce la dirección en que se presentan las palabras en un texto escrito (izquierda a Derecha) y de arriba hacia abajo”. El DBA 13 dice: “Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito”. Y el DBA 15 dice: “Reconoce el tema, los personajes y el lugar en el que sucede una historia” (MEN, 2015, p.2). Los 4 primeros puntos del *Cuestionario* son de selección múltiple y se responden a partir de la lectura del cuento: *Tulia la abeja miedosa*. En el punto 1 del *Cuestionario* el estudiante debe responder ¿Qué problema tenía la abejita Tulia?, en el punto 2: ¿Qué le ocurrió un día a la abejita Tulia?, en el punto 3: ¿Qué pasó luego? Y en el punto 4: ¿Cómo se solucionó todo?

3. ¿Qué pasó luego?

- Entonces Tulia encontró miel.
- Entonces Tulia encontró muchos amigos.
- Entonces Tulia confió y empezó a volar.

4. ¿Cómo se solucionó todo?

- Al final, comió tanto que no pudo volar.
- Al final Tulia descubrió que le encantaba ir por el aire.
- Al final, Tulia se dio cuenta que le gustaba compartir.

Lee con atención.

Tulia la abeja miedosa

Había una vez una abejita que tenía miedo a volar. La abeja Tulia sólo se atrevía a ir a ras del suelo.

Un día Meli, una abeja amiga, se ofreció a volar debajo de ella, como si fuera una especie de colchoneta.

- ¡No tengas miedo Tulia! Yo te sujeto si te caes.

Entonces Tulia confió y empezó a volar muy segura. Al final, descubrió que le encantaba ir por el aire.

Señala con una X la respuesta correcta.

1. ¿Qué problema tenía la abejita Tulia?

- Tulia tenía miedo a volar.
- Tulia no tenía amigas.
- Tulia estaba enferma.

2. ¿Qué le ocurrió un día a la abejita Tulia?

- Un día salió a buscar amigas.
- Un día Meli se ofreció a volar debajo de ella.
- Un día Tulia se perdió.

Figura 12. Puntos 1, 2, 3 y 4 del Cuestionario

En la siguiente tabla aparecen los resultados de la C9.

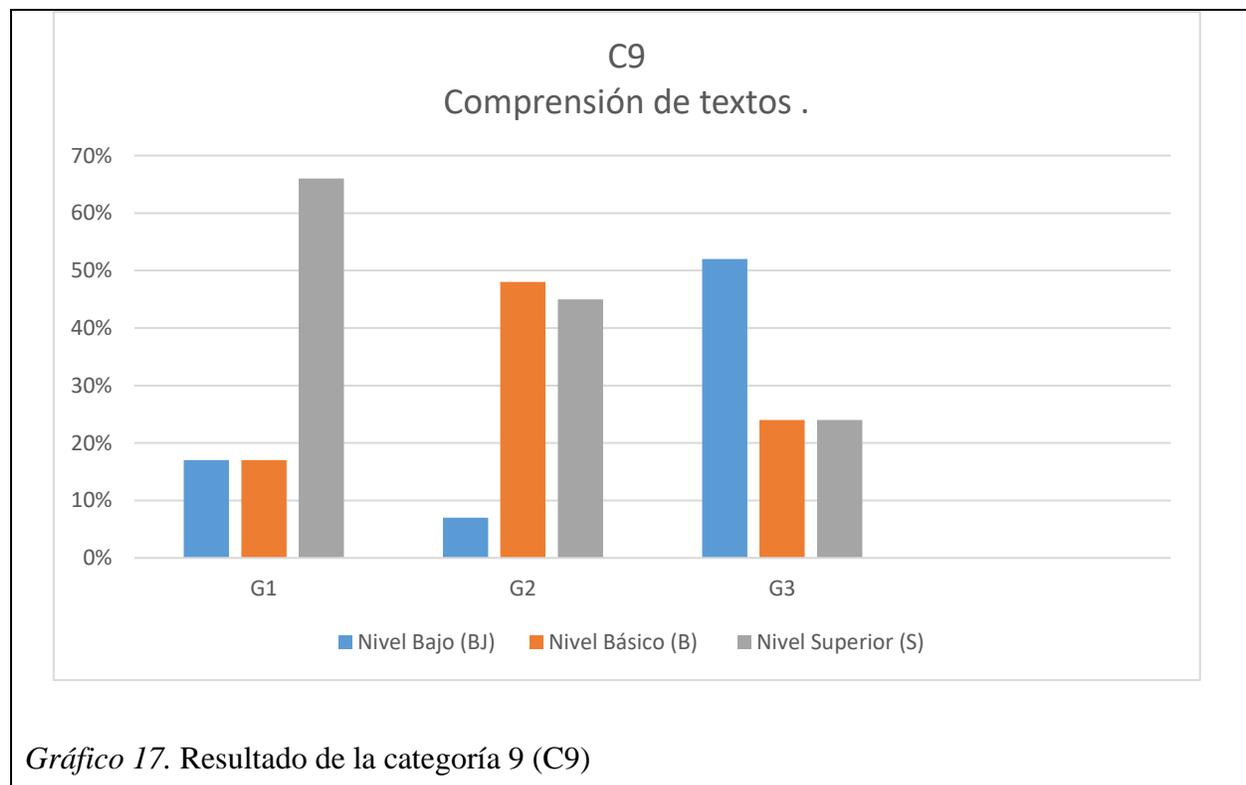
Tabla 13.

Resultado de la categoría 9 (C9)

| Categoría C9 | Grupo | Nivel Bajo (BJ) | Nivel Básico (B) | Nivel Superior (S) |
|-----------------------|-------|-----------------|------------------|--------------------|
| Comprensión de textos | G1 | 17% | 17% | 66% |
| | G2 | 7% | 48% | 45% |
| | G3 | 52% | 24% | 24% |

Nota: Resultado de la C9.

La Tabla 13 presenta los resultados obtenidos en la C9. El G1 alcanzó un 17% en el nivel BJ, un 17% en el nivel B y un 66% en el nivel S. El G2 alcanzó un 7% en el nivel BJ, un 48% en el nivel B y un 45% en el nivel S. El G3 alcanzó un 52% en el nivel BJ, un 24% en el nivel B y un 24% en el nivel S.



Ahora se analizarán los resultados globales de la C9, con la siguiente gráfica.

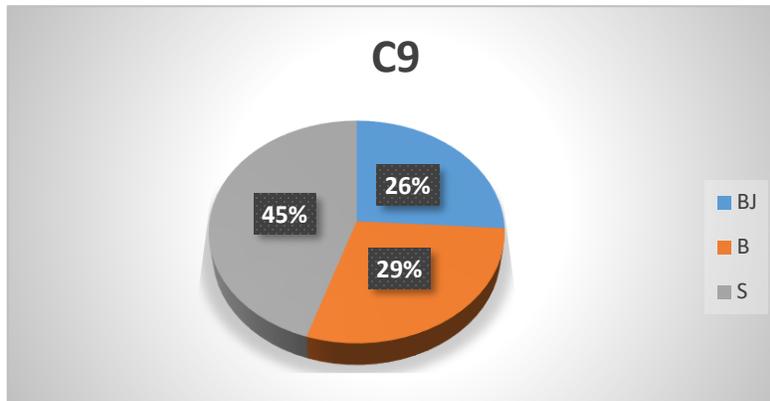


Gráfico 18. Resultado total C9

El Gráfico 18, muestra el porcentaje alcanzado en la C9 en cada uno de los niveles por los tres grupos analizados. En el nivel BJ aparece un 26%, en el nivel B un 29% y en el S un 45%.

Categoría 10. Asocia un texto descriptivo con su imagen. Esta categoría se trabaja en el Cuestionario en el punto 7 y refiere a los DBA numeral 8 y 13. El DBA 8 dice: “Describe objetos comunes y eventos usando vocabulario general y específico”. Y el DBA 13 dice: “Usa referencias como el título y las ilustraciones para comprender un escrito” (MEN, 2015, p.2). El punto 7 del Cuestionario solicita al estudiante que una, con colores, cada dibujo con su descripción.

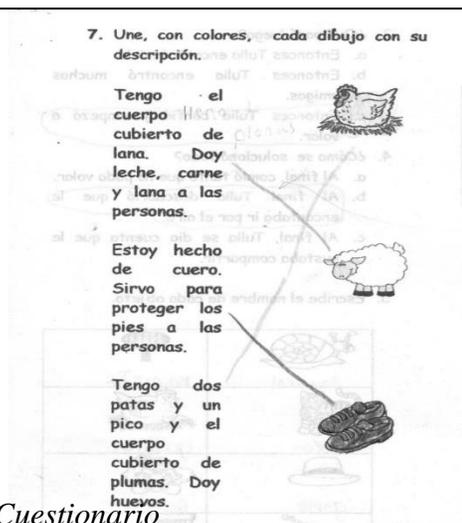


Figura 13. Punto 7 del Cuestionario

La siguiente tabla presenta los resultados obtenidos en la C10.

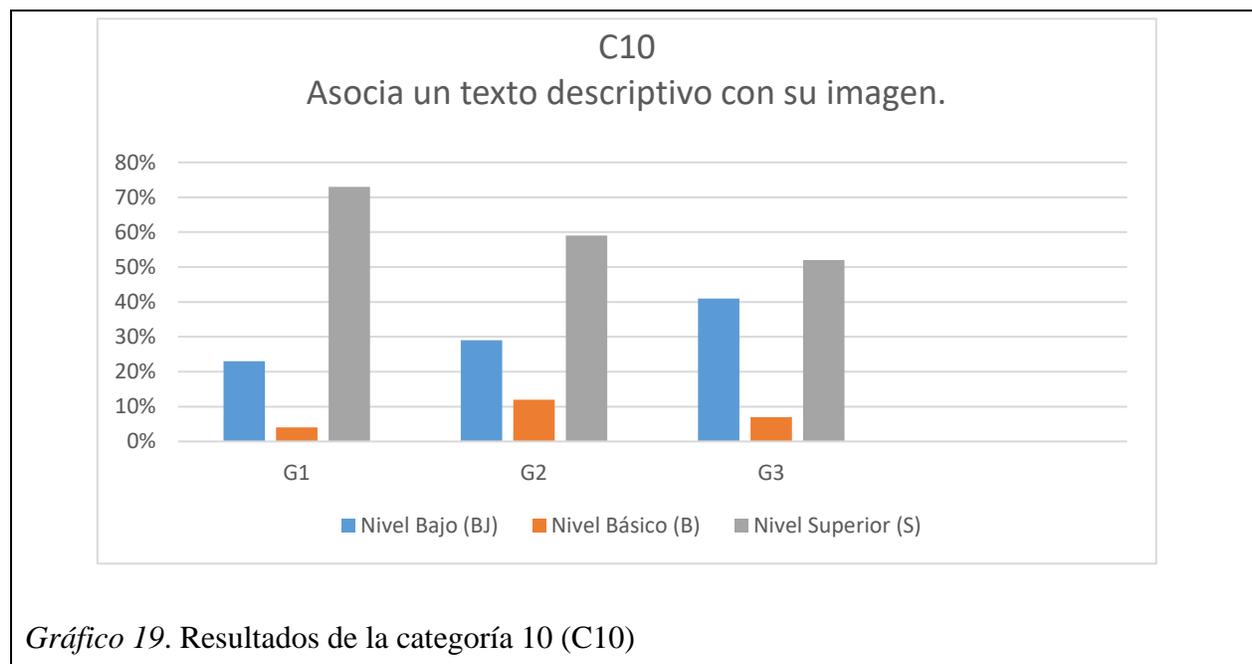
Tabla 14.

Resultados de la categoría 10 (C10)

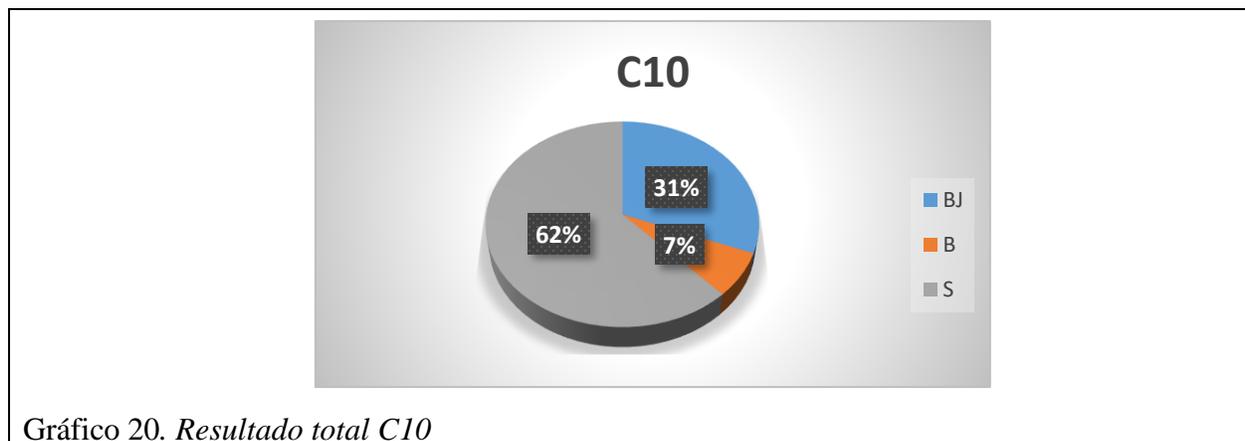
| Categoría C10 | Grupo | Nivel Bajo | Nivel Básico | Nivel Superior |
|--|-------|------------|--------------|----------------|
| | | (BJ) | (B) | (S) |
| Asocia un texto descriptivo con su imagen. | G1 | 23% | 4% | 73% |
| | G2 | 29% | 12% | 59% |
| | G3 | 41% | 7% | 52% |

Nota: Resultado de la C10.

En la *Tabla 14* se observan los resultados de la C10. El G1 presentó un 23% en el nivel BJ, un 4% en el nivel B y un 73% en el nivel S. El G2 presentó en el nivel BJ un 29%, en el nivel B un 12% y en el nivel S un 59%. El G3 presentó en el nivel BJ un 41%, en el nivel B un 7% y en el nivel S un 52%.



Ahora se analizarán los resultados globales de la C10, con la siguiente gráfica.



El Gráfico 20 nos señala los resultados obtenidos en la C10 por los tres grupos en cada uno de los niveles. El nivel BJ señala un porcentaje del 31%, el nivel B un 7% y el nivel S un 62%.

La siguiente tabla resume todas las categorías abordadas con su porcentaje general.

Tabla 15.

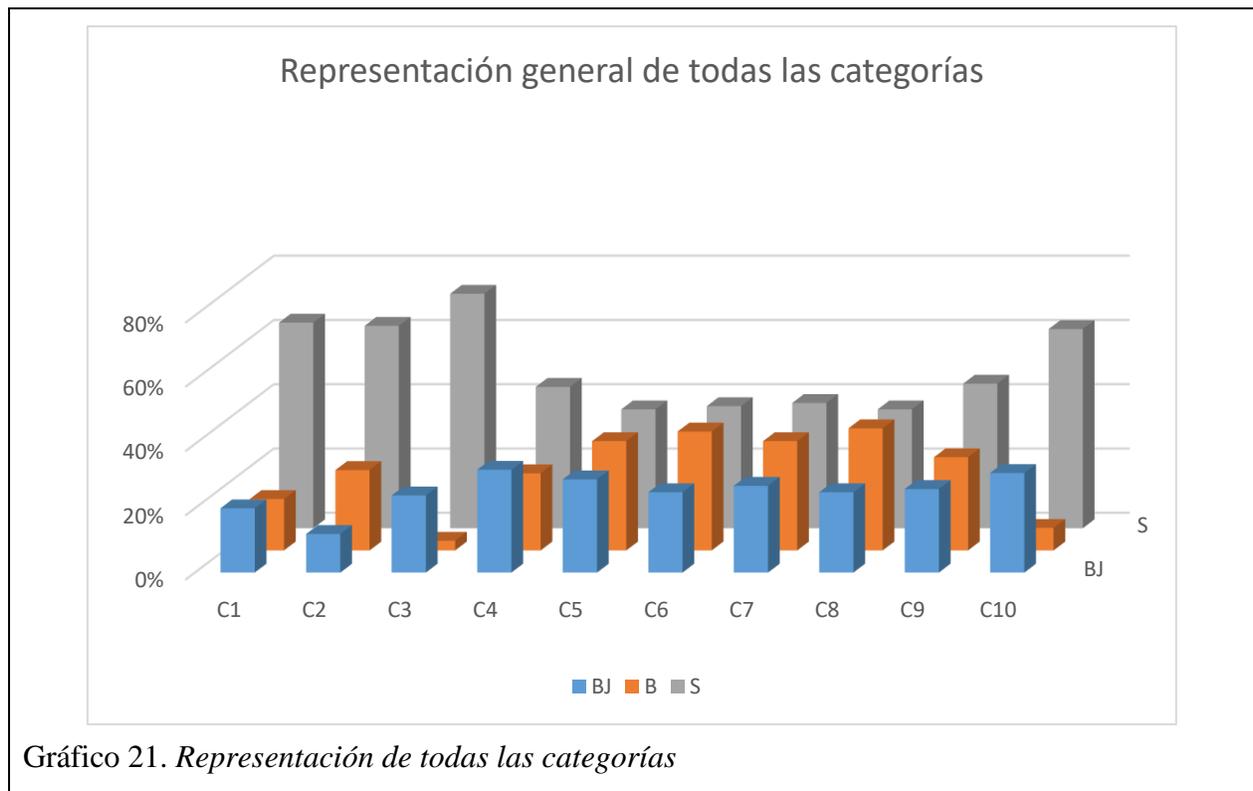
Resumen general de todas las categorías

| Porcentaje total de las categorías | | | |
|------------------------------------|-----|-----|-----|
| Categorías | BJ | B | S |
| G1 | 20% | 16% | 64% |
| G2 | 12% | 25% | 63% |
| G3 | 24% | 3% | 73% |
| G4 | 32% | 24% | 44% |
| G5 | 29% | 34% | 37% |
| G6 | 25% | 37% | 38% |
| G7 | 27% | 34% | 39% |

| | | | |
|------------|-----|-----|-----|
| G8 | 25% | 38% | 37% |
| G9 | 26% | 29% | 45% |
| G10 | 31% | 7% | 62% |

Nota: Resultados por porcentajes de todas las categorías.

La Tabla 15 presenta un resumen que abarca todas las categorías con su respectivo porcentaje general en el que están incluidos los tres grupos a los que se les aplicó el Cuestionario. Así, por ejemplo, la C1 presenta en el nivel BJ un 20%, en el B un 16% y en el S un 64%. La C2 presenta un promedio de 12% en el nivel BJ, un 25% en el nivel B y un 63% en el nivel S.



Resultados de la entrevista

Para dar cumplimiento a uno de los objetivos principales de esta investigación, se implementa la entrevista como herramienta de recolección de información; con el fin de describir los métodos que emplean los docentes para enseñar a leer y a escribir en el grado primero. La entrevista (E) consta de 10 preguntas abiertas y fue aplicada a las tres docentes (D) de Lenguaje de la Institución Educativa Emiliano García del Municipio de Girardota, de los grupos Primero 01 (G1), Primero 02 (G2) y Primero 03 (G3). La información suministrada acerca de sus prácticas pedagógicas en relación al método que emplean para enseñar a leer y a escribir será un insumo fundamental para revisar la eficacia de los mismos a través de los resultados que arrojaron los Cuestionarios.

Es importante resaltar que estas entrevistas se revisan desde el punto de vista de los logros de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), debido a que son ellos los que ajustan la mirada de esta investigación. De esta manera se busca establecer elementos metodológicos eficaces para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero en relación con los aprendizajes determinados por los DBA.

La información obtenida a partir de la entrevista se registra a continuación de manera textual.

Pregunta 1. ¿Cuál método(s) emplea para enseñar a leer y a escribir?

| | |
|----|--|
| D1 | Empleo el método Global. |
| D2 | Este año, por primera vez, estoy empleando el método global. |
| D3 | Siempre he utilizado el método tradicional. |

Pregunta 2. ¿Podría describirnos el método(s)?

| | |
|----|--|
| D1 | Yo, trabajo por temáticas. Llevo un texto a clase acerca de un tema determinado, puede ser un cuento, un trabalenguas o una retahíla. Lo copio en el tablero y lo leemos en grupo, luego señalo palabras y pregunto quién sabe leerla, esas mismas palabras hago que mis estudiantes las repitan una y otra vez. Luego leemos varias veces el texto completo, luego hago una lista con las palabras más significativas y las dibujamos, otras veces escribimos frases con ellas a nivel grupal. El vocabulario trabajado en la |
|----|--|

| | |
|----|---|
| | clase se deja para que los estudiantes lo practiquen en casa para el día siguiente hacer dictado. |
| D2 | Yo comienzo por escribir palabras en el tablero y les digo “aquí dice gallina”, repitan “gallina”, y sigo con otra, y otra palabra, las que se me ocurran. Al pronunciarla lo hago enfatizando muy bien en el sonido de cada letra y despacio. Cada palabra la repetimos muchas veces. Luego borro el tablero y saco a un estudiante al frente y le vocalizo muy bien alguna de las palabras anteriormente trabajadas. Con la ayuda del grupo y la mía el niño(a) intenta escribirla en el tablero. Luego en el cuaderno escribimos las palabras y las dibujamos. Después de algunos meses, escribimos frases y por último textos. |
| D3 | Inicio este proceso con las vocales. Trabajamos palabras que inicien con esa vocal, las identificamos en palabras y textos. Diferenciamos minúsculas de mayúsculas. Luego hago un dictado donde las combino: aeu, eai, uae. Si la mayoría lo hace bien paso a la m, indico como suena sola y luego la combino con las vocales. Después armo palabras con la m y las vocales. También copiamos y dibujamos pequeñas frases con la m y las vocales. Luego evaluo con un dictado de palabras con la m y las vocales: amo, mimo, miau. Después veo la p, y allí combino las vocales, la m y la p. Y hago el mismo proceso. También para cada letra traigo cuentos en donde aparezca este sonido. Realizo múltiples actividades para asimilar cada letra, pero siempre retomando las anteriores. A la par les doy una palabra, con las letras ya trabajadas y les pido que inventen una frase, luego pido que me la enseñen y hago la confrontación y van y corrigen. Exijo que la frase inicie con mayúscula y termine en punto. Con el tiempo llevo imágenes para que construyan textos a partir de las imágenes. Siempre reviso y les recalco que las palabras van separadas. |

Pregunta 3. ¿Siempre ha utilizado este método?

| | |
|----|--|
| D1 | En los once años que llevo como docente solamente he tenido el grado primero dos veces a parte de este año, y desde la primera vez quise utilizar este método, pero no me atrevía, este año quise experimentar a ver cómo me iba y estoy feliz de haberme dado la oportunidad de hacer algo diferente. |
|----|--|

| | |
|----|--|
| D2 | No, enseñé por 15 años con el método tradicional, pero este año al iniciar labores, sentí que quería cambiar y al hablar con las profesoras de primero, en la semana institucional, tomé la decisión de utilizar otro método para enseñar a leer y a escribir, no el de letra por letra. |
| D3 | Sí, llevo 13 años y me ha dado muy buenos resultados, casi todos me aprenden a leer y a escribir con este método. Aunque al finalizar el año, normalmente quedan uno o dos estudiantes que no logran aprender, pero al año siguiente, he visto que les va mejor. |

Pregunta 4. ¿Se siente cómodo(a) con este método?

| | |
|----|--|
| D1 | Lo primeros días sentía un poco de temor porque no sabía cómo iban a reaccionar los padres de familia. También me daba temor quedarme atrás de mis compañeras. Pero seguí leyendo en internet acerca del método y me sentí más motivada y cada día lo estoy mejorando. De parte de los niños también veo que les gusta los textos que trabajamos cada día. |
| D2 | Yo estoy feliz, veo que cada día mis estudiantes se atreven más a leer las palabras que escribo en el tablero y se atreven más a salir a escribirlas. Yo no sé, pero siento que en poco tiempo todos van a estar leyendo y escribiendo. |
| D3 | No es que me sienta cómoda, sencillamente me da resultado y veo que los padres de familia les gusta y entienden muy bien mi manera de trabajar con los niños. |

Pregunta 5. ¿Tiene en cuenta los DBA al momento de diseñar su malla curricular?

| | |
|----|--|
| D1 | Sí, la institución desde hace dos años nos pidió incluirlos en las mallas y el Plan de aula y así lo vengo haciendo. |
| D2 | Desde que el colegio lo exigió sí, antes no. Para eso estaban los estándares. |
| D3 | Yo los he leído y he visto que mis estudiantes alcanzan la mayoría de los desempeños que allí se enuncian, aunque veo que hay cosas que se pueden trabajar en segundo, que no son tan necesarias para primero, porque lo primordial en primero es que lean y escriban. |

Pregunta 6. ¿Qué formas de evaluación emplea en este proceso de alfabetización?

- | | |
|----|---|
| D1 | Siempre inicio la clase haciendo un dictado del vocabulario que debían estudiar en casa. Después del primer período, dicto frases y a partir del tercer período lo hago con pequeños textos. Me gusta que, de acuerdo al tema del día, ellos salgan al tablero y escriban palabras que conozcan y los demás las pronunciamos. También evaluó sus producciones, algunas las construimos entre todos y otras en forma individual. |
| D2 | Evalúo su participación, sus salidas al tablero. Si no copian en el cuaderno no me importa siempre y cuando al momento de sacarlo al tablero responda bien. |
| D3 | Hago dictado de palabras después de ver una letra y este va retomando las anteriores. También llevo imágenes de objetos, que contengan las letras trabajadas y les pido que escriban sus nombres. Más adelante hago dictados de frases y textos. También los pongo a leer pequeños textos uno por uno. Evalúo las tareas, y el trabajo en la clase. |
-

Pregunta 7. ¿En qué consiste su plan de apoyo con los estudiantes que no logran avanzar en su proceso de lecto escritura?

- | | |
|----|--|
| D1 | No tengo un plan de apoyo definido, solo que en la clase les colaboro un poco más a estos estudiantes que requieran más ayuda, si tengo alfabetizadores les asigno un niño (a) para que estén pendientes. |
| D2 | Cuando veo que algún estudiante no está participando, que se pone a jugar mientras estoy trabajando con los demás, entonces cito a su acudiente y le informo lo que sucede. También cuando veo que aún no se suelta a leer y a escribir, hablo con su mamá para que le ayude en la casa. |
| D3 | Tengo la costumbre de citar a los estudiantes que van mal una hora antes de la jornada y trabajo con ellos de una forma más lúdica. Si el padre de familia desea estar en el refuerzo puede hacerlo. Siempre comienzo con un número alto de niños(a) y al final quedo con uno o dos. |
-

Pregunta 8. ¿Cuáles son sus criterios para promover un estudiante a segundo?

| | |
|----|--|
| D1 | Que escriba textos por su propia cuenta y pueda leerlos. También que yo le haga un dictado de un cuento, por ejemplo, y él pueda escribirlo. |
| D2 | Que se atreva a leer y a escribir todo lo que se le pone y lo que se le dicte. |
| D3 | Que sepa leer todo lo que se le ponga y escriba todo lo que se le dicte. |

Pregunta 9. ¿Cuáles adecuaciones curriculares emplea con los estudiantes que tienen alguna condición especial a nivel cognitivo?

| | |
|----|--|
| D1 | Con ellos tengo otra medida. De acuerdo a su condición les trabajo hasta donde puedan dar y si es necesario los promuevo, aunque no cumplan con los objetivos señalados. Para esto también me comunico mucho con la maestra del aula de apoyo para que me dé las indicaciones necesarias de cómo trabajar con estos niños que presentan alguna condición especial. |
| D2 | Yo a estos estudiantes los acompaño más y les exijo de acuerdo a lo que me indique la maestra del aula de apoyo. Al final le pregunto a la maestra del aula de apoyo si es conveniente que repita o que lo promueva. |
| D3 | Les brindo refuerzo diario y les exijo hasta donde veo que me pueden dar y llevo actividades más sencillas para ellos. |

Pregunta 10. ¿Cree usted que sus estudiantes, al finalizar el año, cumplen con los desempeños dados en los DBA?

| | |
|----|---|
| D1 | La mayoría sí, aunque uno quisiera que todos lo alcanzaran con el mismo nivel, pero desafortunadamente no es así. Algunos tienen más acompañamiento en casa y sus resultados son mejores. |
| D2 | Yo pienso que la mayoría sí los cumplen, pero aquellos que no lo lograron, sin tener condiciones especiales, es porque les faltó acompañamiento de su familia. |

D3 Los DBA diseñados para el grado primero traen aspectos como de segundo. Yo cumplo con que escriban y lean. En segundo, que les trabajen otras cosas que los DBA traen.

8 Análisis y Discusión

Interpretación del Cuestionario

Uno de los objetivos específicos de este estudio es identificar el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en los estudiantes de primero. Para alcanzar este objetivo, se tomó como herramienta de recolección de información la aplicación de un Cuestionario, diseñado por la investigadora, a partir de los DBA de lenguaje para el grado primero. Fue así como se formularon 10 categorías inspiradas en los diecisiete numerales de los DBA, con el fin de dar una interpretación al desempeño demostrado por los estudiantes en este Cuestionario. Los resultados en cada una de estas categorías se presentaron en el anterior apartado, donde se dio a conocer, por grupo (G), cómo fue el desempeño, para esto se establecieron tres niveles: Bajo (BJ) cuando el estudiante no tenía manejo de la categoría, Básico (B) cuando cumplía con la categoría de manera aceptable y Superior (S) cuando dominaba la categoría de forma excelente.

Los resultados aparecen, en primera instancia, por cada uno de los grupos y en todas las categorías, anotando la cantidad de estudiantes en cada nivel. Luego se presentaron, de manera detallada y por cada categoría dando los porcentajes en cada nivel. Al final de este apartado se hizo un informe global de cada categoría reuniendo los tres grupos a los que se les aplicó la prueba. A continuación, se hará la descripción de estos resultados de manera interpretativa.

Es conveniente en primer lugar establecer el método y cómo lo aplica cada docente, ya que de ello devienen distintas consecuencias, luego se ampliará esta parte; así el grupo Primero 01 (G1), conformado por 30 estudiantes, está a cargo de la Docente (D3), quien de acuerdo con la Entrevista (E1) a Docentes (D), expresó haber empleado en la enseñanza de la lectura y la escritura el método Tradicional; el grupo Primero 02 (G2), conformado por 27 estudiantes, a cargo de la Docente (D2) expresó emplear en la enseñanza de la lectura y la escritura el método Global; y el grupo Primero 03 (G3), conformado por 29 estudiantes, a cargo de la Docente (D1), también indica emplear el método Global.

Como se puede observar, dos de las tres docentes, manifestaron utilizar el método Global donde se parte del todo a las partes. Este método global hace parte de los denominados Métodos

Análíticos que “se concentran en el principio comunicativo de la escritura, lo que conduce a centrar la atención en los procesos de producción de textos” (Rincón & Hederich, 2008, p. 52). Esta concepción es la que más se relaciona a las teorías de la psicogénesis de la escritura dadas por Ferreiro y Teberosky (1979), en donde se puntualiza acerca de las etapas evolutivas en la adquisición de la lengua escrita.

Partiendo de la pregunta N° 2 de la entrevista donde se solicita que expliquen en qué consiste el método que emplean, las dos docentes tienen claro que en su metodología no pueden partir de la enseñanza de letras y sonidos, ambas parten de la palabra en su totalidad. Cuando la D1 menciona “Yo, trabajo por temáticas. Llevo un texto a clase acerca de un tema determinado tema (...) Lo copio en el tablero y lo leemos en grupo, luego señalo palabras y pregunto quién sabe leerlas” (E1D1). Y la D2 dice “Yo comienzo por escribir palabras en el tablero y les digo “aquí dice gallina”, repitan “gallina”, y sigo con otra, y otra palabra” (E1D2). Están dando a entender que no enseñan letras fragmentadas y que, aunque la relación fonema-grafema no es lo esencial dentro de este enfoque, esto se va alcanzado poco a poco de manera paralela.

Por otro lado, la D3 que está a cargo del G1 lleva un método Tradicional. Este método está dentro de los llamados Métodos sintéticos, que van de las partes al todo. Este presenta que, para aprender a leer y a escribir, se debe enseñar primero los signos elementales, en otras palabras, la relación fonema y grafema (Braslavsky, 1962). Dice, además que se parte de “la unidad mínima de la lengua escrita y luego la reestructuración de este conocimiento para combinar letras, conformar palabras, construir oraciones” (Rincón & Hederich, 2008, p. 53).

Es por esto que en la Pregunta 2 de la entrevista, la D3 expresa “Inicio este proceso con las vocales (...) Si la mayoría lo hace bien paso a la m, indico como suena sola y luego la combino con las vocales” (E1D3). Para esta docente es esencial el aspecto fonológico, porque siempre está señalando la correspondencia entre letra y sonido, distinto a lo que trabajan las otras dos docentes; quienes, desde su método, van en contra de enseñar “elementos aislados sin sentido” (Rincón & Hederich, 2008, p. 52) proponiendo llevar al estudiante “unidades cargadas con un sentido completo” (Ibídem), en otras palabras, no partir de la enseñanza de letra por letra sino de palabras y textos son sentido.

Teniendo claro el método que utiliza cada docente con su grupo y respetando que todos los métodos pueden dar buenos resultados para enseñar a leer y a escribir, puede ser que al aplicarse no se logren los mismos efectos en algunos niños (Spiegel, 1998). Debido a esto, se tiene cuidado

al momento de interpretar los Cuestionarios, evitando dar juicios de valor a los métodos, se interpretan los niveles alcanzados por los estudiantes en la competencia comunicativa, en cada una de las diez categorías de los DBA.

De esta manera se alcanza el objetivo que plantea establecer elementos metodológicos eficaces para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero en relación con los aprendizajes determinados por los DBA.

La primera Categoría (C1) de los DBA señala: Asociación de las mayúsculas con sus respectivas minúsculas. Para los DBA es importante que los estudiantes aprendan las letras del alfabeto diferenciando mayúsculas de minúsculas, debido a que este dominio luego lo pondrán en práctica al escribir frases que deben iniciar con mayúscula o al escribir nombres propios, por dar un ejemplo.

Desde esta categoría se observa cómo el G1 que ha recibido un método Tradicional (E1D3), 22 estudiantes de los 30 obtuvo un desempeño S, lo que indica que un 73%, cumple con este DBA. El G2 que recibió un método Global (E1D2), 11 de los 27 estudiantes alcanzaron un desempeño S, lo que indica que un 41% asocian sin problema las mayúsculas con sus respectivas minúsculas. Y el G3 que recibió un método Global (E1D1), 22 de los 29 estudiantes alcanzó un desempeño S con un 76%; alcanzando el mejor porcentaje, en esta C1 de los tres grupos.

Si revisamos estos tres porcentajes, sería fácil comprender que el G1 que recibió la orientación Tradicional alcance un buen nivel en esta C1, porque es un método que parte de un “principio alfabético que está en la base de nuestro sistema de escritura: que las unidades utilizadas en la escritura, letras y grupos de letras, denominadas grafemas, representan las unidades fonológicas de la lengua denominadas fonemas” (Alegría, Carrillo & Sánchez, 2005, p. 6). De igual forma los DBA, aunque no proponen un método de enseñanza, presentan como paso inicial en el proceso, el reconocimiento de las letras del abecedario. “Es importante recalcar que leer es un proceso que no se reduce a descifrar letras puesto que la decodificación es sólo un paso necesario para que los estudiantes comprendan y disfruten lo que leen” (Mallas de Aprendizaje, 2017, p.9).

De esta forma se da validez a esta C1 que, aunque no es lo fundamental dentro del propósito comunicativo de la escritura, son aspectos que tampoco se pueden olvidar debido a que la escritura es un saber social y hay unas normas gramaticales para hacerlo.

En el caso del G2 y G3 donde ambas docentes expresaron utilizar un método Global, es comprensible lo que sucedió en el G2 donde solo el 41% alcanzó, con un buen nivel (S), en esta categoría debido a que el método Global siempre ha insistido en no enseñar letras aisladas.

Los métodos globales aparecen como un intento de superar algunas de esas críticas. “La proposición principal es que las unidades enseñadas sean las palabras completas (...) El aprendizaje se centra en unidades que tienen significado abandonándose las que no lo tienen, los grafemas y los fonemas” (Alegría, Carrillo & Sánchez, 2005, p.7).

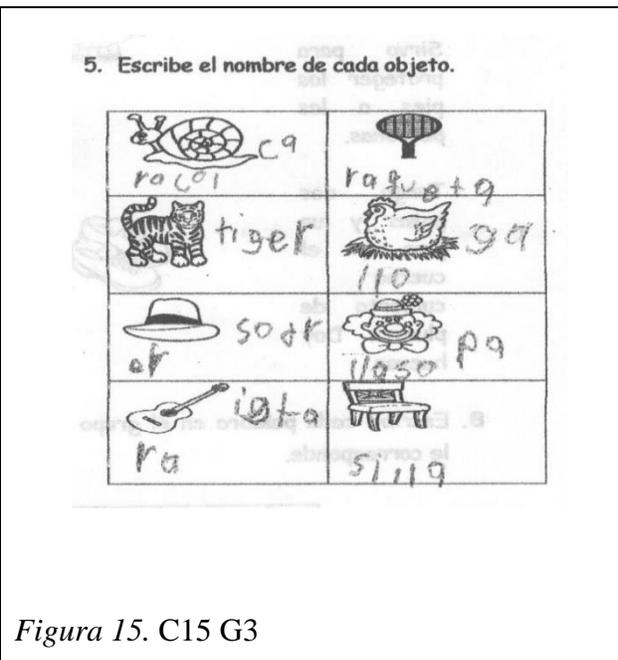
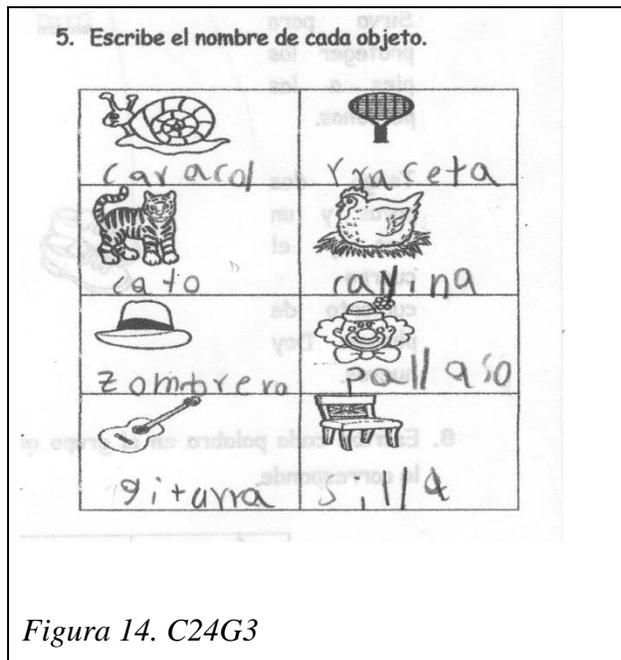
Aunque el método Global hace esta apreciación se puede ver que, no por ello, los estudiantes no puedan lograr, de manera paralela, conocimientos de tipo gramatical. El G3 demostró con el mayor porcentaje en la C1, que, aunque la docente trabaje “por temáticas” (E1D1) los estudiantes a partir de las actividades que ella desarrolla en el aula de clase, ha logrado hacer esta relación entre letras mayúsculas con minúsculas.

La segunda categoría (C2) formulada a partir de los DBA señala: Escritura correcta de palabras respecto a una imagen. Como se ha podido comprender, los DBA plantean un proceso que va de lo sencillo a lo más complejo con la finalidad de que el niño pueda comprender lo que lee y escriba con la intención de comunicar. Es por eso que el DBA número 4, de Lenguaje, apunta a que “identifique letras, palabras y oraciones” (MEN, 2015, p.1).

De ahí surge esta categoría, observar si el estudiante escribe palabras y esto ayudará a su “ampliación del vocabulario, que tiene que ver con un conocimiento extensivo del número de palabras para comprender y producir textos con mayor precisión” (Mallas de aprendizaje, 2017, p. 9). El G1 (Método Tradicional) obtuvo un resultado de 20 estudiantes con un nivel S y 6 estudiantes con un nivel Básico, lo que quiere decir que 4 estudiantes no han avanzado en este proceso de lectoescritura. El G2 (Método Global) obtuvo un resultado de 21 estudiantes con un nivel S y 3 estudiantes con un nivel B, lo que indica que solo 3 estudiantes aún no han avanzado en el proceso. El G3 (Método Global) presentó 13 estudiantes con nivel S y 13 con nivel B, lo que indica que 26 estudiantes escriben palabras, aunque algunos tengan, aún, ciertas dificultades en la escritura y 3 estudiantes aún no lo hacen.

Esta C2 se puede interpretar, según estos resultados que, hasta este punto del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, las diferencias a nivel general, no son muy notorias con respecto al método empleado por las docentes; sin desconocer que el G3 se diferenció de los otros dos porque el nivel S no superó el 50% del grupo. Y esto es una alarma si se mira el proceso en el

orden de escribir primero letras, luego palabras, oraciones y textos. Porque se infiere que, si no escriben con facilidad palabras, mucho menos van a escribir frases y textos. Debido a que fue en el G3 en donde se observó un nivel básico muy numeroso, es bueno profundizar en el tipo de falencias presentadas.



La tercera categoría (C3) formulada a partir de los DBA, indica: *Clasifica palabras respecto a categorías*. Para los DBA es importante que el estudiante aprenda a clasificar de acuerdo con una característica. “Agrupa las palabras que pertenecen a una misma familia de objetos” (MEN, 2015, p. 10). Cuando el estudiante logra hacer esto es porque le está otorgando un valor significativo a cada palabra.

Es así como en el G1 (método Tradicional), 21 estudiantes alcanzaron esta C3 de forma S. En el nivel B solo estuvo 1 estudiante y en el nivel BJ se ubicaron 8 estudiantes. Esto indica que en total 22 estudiantes superaron esta categoría, mientras 8 estudiantes no la superaron. Si se observa, este DBA implica una dosis de comprensión, no es una escritura sin sentido como cuando la docente hace a sus estudiantes un dictado de palabras y ellos solo tienen que escribirlas, allí no importa que comprendan el significado de cada una. Según la E1, la D3 enseña desde un enfoque Tradicional (Sintético) y de acuerdo con Braslavsky (1962), refiriéndose a los métodos sintéticos, señalaba que carecen de significación para el aprendizaje, “otra desventaja es la excesiva

memorización y mecanización, además de ser métodos lentos” (Barrera, 2018, p. 37). Si en el G1, cuatro estudiantes no superaron la C2, como es posible que en la C3 este número se duplique a ocho. ¿Qué pasó con los cuatro estudiantes que sí escribieron palabras, pero no lograron clasificarlas por categorías? A continuación, se tomarán dos de los cuatro Cuestionarios, para analizar qué fue lo que ocurrió.

8. Escribe cada palabra en el grupo que le corresponde.

| | Útiles escolares | Frutas |
|----------|------------------|----------|
| manzana | manzana lápiz | |
| lápiz | piña | cuaberna |
| piña | | |
| cuaderno | borrador mora | |
| borrador | regala b narip | |
| mora | | |
| regla | | |
| banano | | |

Figura 16. C4G1

8. Escribe cada palabra en el grupo que le corresponde.

| | Útiles escolares | Frutas |
|----------|------------------|--------|
| manzana | manzana | piña |
| lápiz | borrador | |
| piña | mora | regla |
| cuaderno | b anano | |
| borrador | | |
| mora | | |
| regla | | |
| banano | | |

Figura 17. 17C20G1

En estos dos ejemplos se puede interpretar que ambos estudiantes saben escribir palabras, pero no captaron que era necesario clasificarlas de acuerdo a las dos categorías que allí se les indicó. Debido a esto en el C4G1 se mezclan frutas con útiles escolares en la misma columna y viceversa, lo mismo pasó en el C20G1. De allí, la necesidad de que la D3 desde su método Tradicional aborde otras formas de evaluación; ella en la E1, Pregunta 6 dice: “Hago dictado de palabras después de ver una letra” (E1D3), es importante que combine esta estrategia con otras en las que exponga a los estudiantes a situaciones más significativas donde puedan hacer uso de las herramientas que ya poseen.

Así lo expresa Gil (1997) donde explica que cuando se enseña a través del método fónico se presentan dificultades con los fonemas de algunas consonantes, frenando el proceso de lectura de palabras lo que impide la comprensión general del texto leído.

En el G2 (método Global) en la C3, 23 estudiantes alcanzaron un nivel S, 0 un nivel B y 4 un nivel BJ. Lo que indica que 23 estudiantes superaron la categoría. Es importante resaltar que, en la C2,

tres estudiantes no lograron escribir palabras, de este modo no es preocupante observar que solo un estudiante incrementó esta categoría.

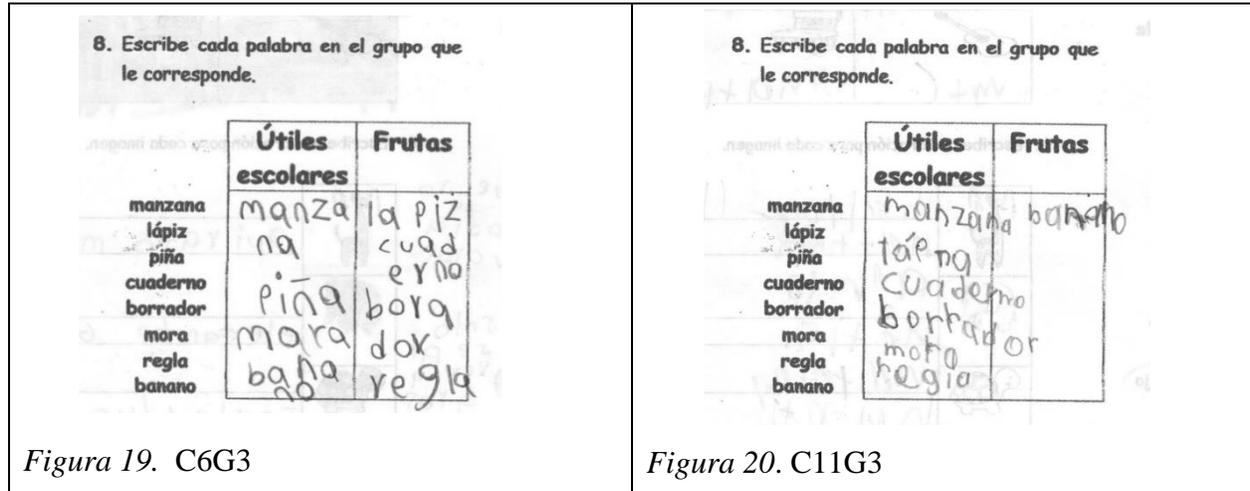
8. Escribe cada palabra en el grupo que le corresponde.

| | Útiles escolares | Frutas |
|----------|------------------|--------------|
| manzana | manzana | fruta |
| lápiz | lápiz | útil escolar |
| piña | piña | fruta |
| cuaderno | cuaderno | |
| borrador | borrador | |
| mora | mora | |
| regla | regla | |
| banano | banano | |

Figura 18. C20G2

Al examinar el Cuestionario de ese estudiante, se puede observar que efectivamente sabe escribir palabras, pero no comprendió la instrucción dada de clasificar por categorías. De este modo, hasta aquí el G2 presenta resultados muy parejos en los que un alto porcentaje de estudiantes avanza con el método que aplica la D2.

En el G3 (Método Global) en la C3, 6 estudiantes recibieron un nivel BJ, 2 un nivel B y 21 un nivel S. Esto indica que 23 estudiantes cumplieron con la categoría, lo que es muy valioso. Pero, si se mira la C2, 3 estudiantes no lograron escribir palabras. Entonces, ¿por qué se duplicó este número en la C3 a seis estudiantes? Los Cuestionarios de estos tres estudiantes indican lo siguiente:



Como se observa en los dos Cuestionarios (C6G3 y C11G3), ambos saben escribir palabras, pero no comprendieron bien la instrucción dada; por este motivo no cumplieron con el objetivo señalado. La D1, aunque en la E1 manifestó trabajar a partir de distintas temáticas, en el momento de preguntarle por la manera de evaluar (Pregunta 6) expresó: “siempre inicio la clase haciendo un dictado del vocabulario que debían estudiar en casa” (E1D1).

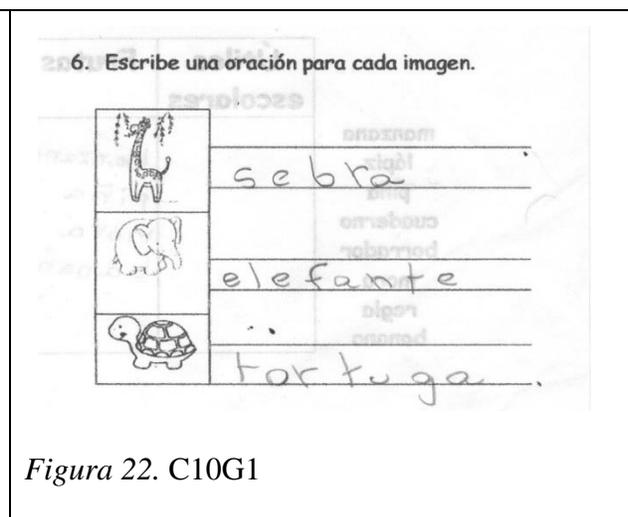
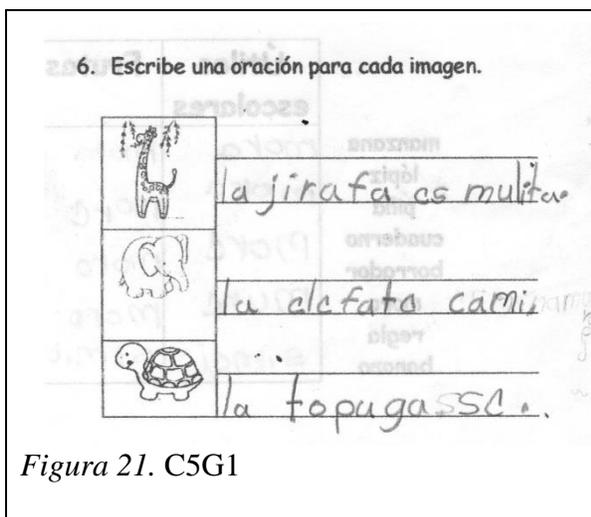
Partiendo de esta respuesta, es importante resaltar que la manera como trabaja durante las clases debe estar en coherencia con la manera cómo evalúa, porque como lo está haciendo, no permite la aplicación del saber que está construyendo. Si bien, el método Global está en el grupo de los métodos analíticos y para estos “la lectura y la escritura son parte del lenguaje cuya función principal es la comunicación de significado, donde la lectura es una forma de comunicación que necesita de la interpretación de lo escrito para ser comprendida” (Barrera, 2018, p. 38), es preciso que la D1 tenga presente hacia donde se dirige su método y así alcance objetivos sorprendentes en todos sus estudiantes.

La cuarta categoría (C4) construida a partir de los DBA, indica: *Escribe oraciones simples que inician con mayúscula y terminan en punto final*. Esta categoría toma una habilidad ya aplicada en la C1, acerca del reconocimiento de las mayúsculas con sus respectivas minúsculas para aplicarla aquí, en la escritura de frases. Es importante aclarar, que esta categoría de los DBA, no se tomó textualmente debido a que, al observar los Cuestionarios en los tres grupos, un altísimo porcentaje de estudiantes no utilizó ni la mayúscula al iniciar, ni el punto al final. Entonces la interpretación se enfocó en el hecho de que el estudiante manejara la competencia de construir

frases simples que transmitan un sentido. Después de hacer esta salvedad, se mirará como le fue a cada uno de los grupos en esta categoría.

El G1 (método Tradicional) en la C4, presentó 19 estudiantes en un nivel S, 3 en un nivel B y 8 en un nivel BJ. Esto indica que 22 estudiantes superaron la C4 y 8 no la superaron. Si se continúa con la interpretación, entonces en esta C4 vuelve a ocurrir algo similar a lo sucedido en la categoría anterior. Es claro que en el G1 hay 4 estudiantes que definitivamente aún no escriben palabras. Luego en el C3 se sumaron otros 4 estudiantes que, aun sabiendo escribir palabras no lograron clasificarlas por categorías y tampoco pudieron construir frases simples, que es lo que solicita la C4. Este resultado puede ser la consecuencia de una práctica de la D3 quien, en la entrevista, en la Pregunta 6, manifiesta: “Más adelante hago dictados de frases y textos” (E1D3).

Esta manera de evaluar va disminuyendo en los estudiantes la capacidad creativa al momento de producir textos, olvidando uno de los criterios establecidos en la Mallas de Aprendizaje (2017) para la implementación de los DBA, que habla de la escritura como “un proceso que trasciende la codificación de letras pues implica que los estudiantes se reconozcan en una situación comunicativa que tiene propósitos” (p.4). Aunque el método Tradicional se enfoque en lo fonético, no se debe perder de vista el verdadero sentido de la escritura para que no sea tan *mecanicista y memorística* (Barrera, 2018).



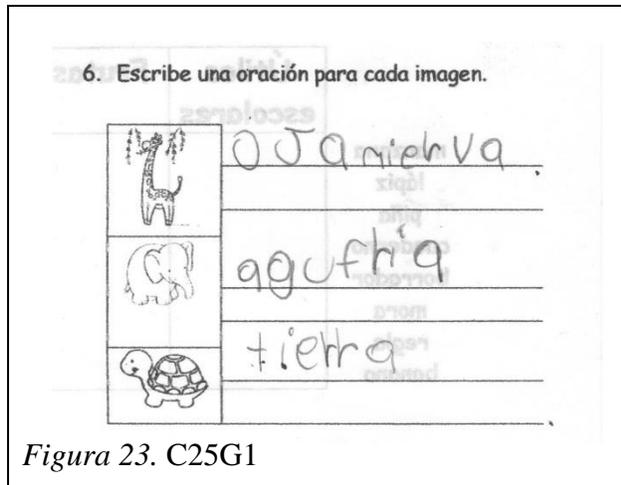


Figura 23. C25G1

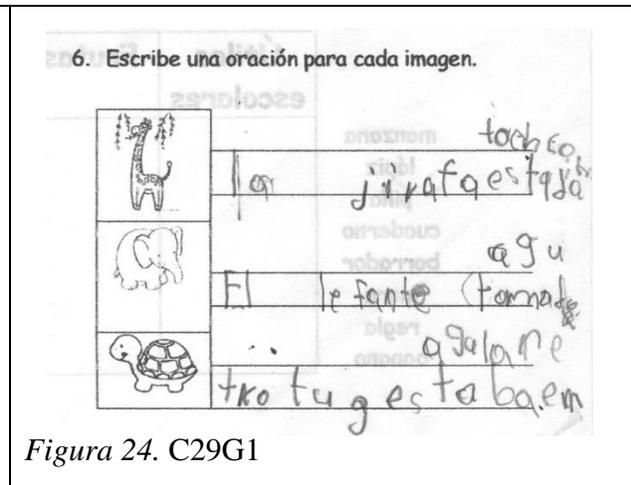


Figura 24. C29G1

Como se puede observar en los cuatro cuestionarios citados, los estudiantes saben escribir palabras y es probable que en caso de que la docente les haga un dictado de frases, ellos lo hagan bien, porque ella les vocalizaría lentamente cada fonema para que así lo pudieran escribir sin error. Pero como en este ejercicio, nadie les está indicando qué escribir, se observa la dificultad al momento de escribir frases sencillas con sentido. Cassany (1999) señala “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen en cada contexto” (p.27). Esto es lo que no se puede olvidar desde un método Tradicional, el por qué y para qué se escribe.

El G2 (método Global) en la C4, registró 14 estudiantes con nivel S, 9 con nivel B y 4 con nivel BJ. Según estos resultados 23 estudiantes superaron la C4, 4 estudiantes no la superaron. Al observar estos registros, es notorio que es un grupo que ha sido coherente en su progreso. Aunque, sería importante mirar por qué nueve estudiantes pasaron del nivel S al B en esta categoría.

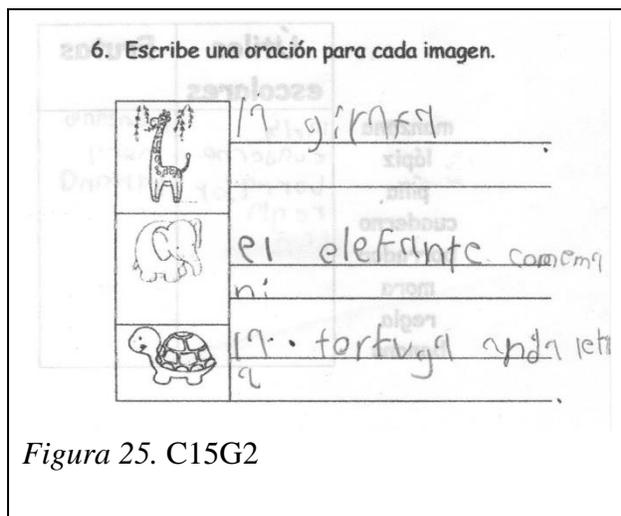


Figura 25. C15G2

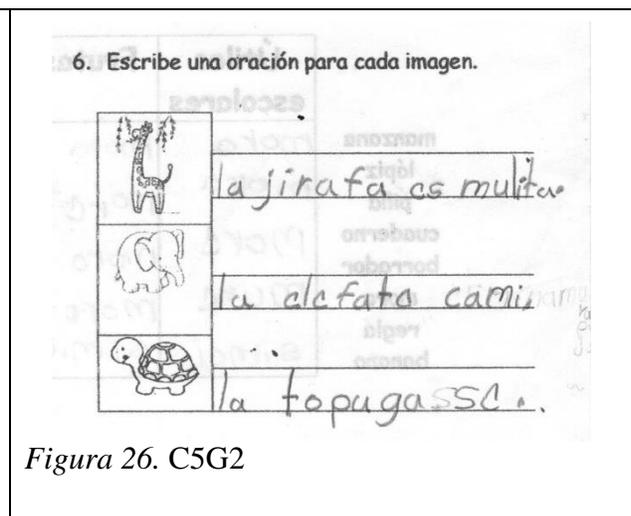


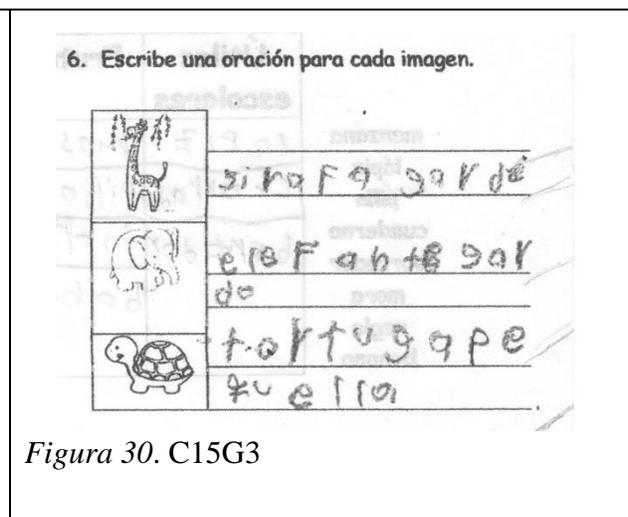
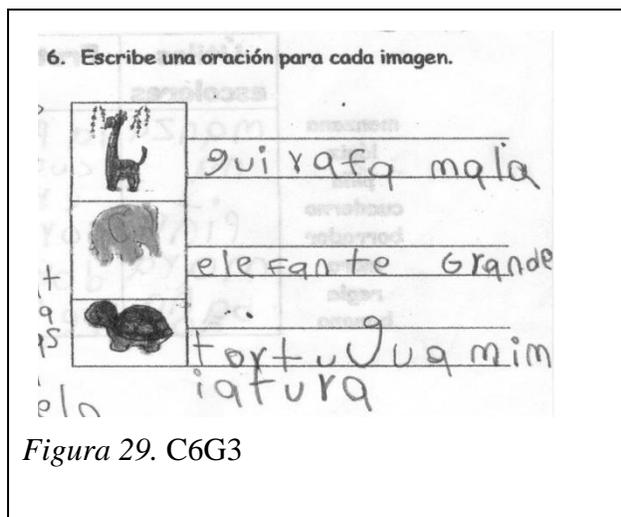
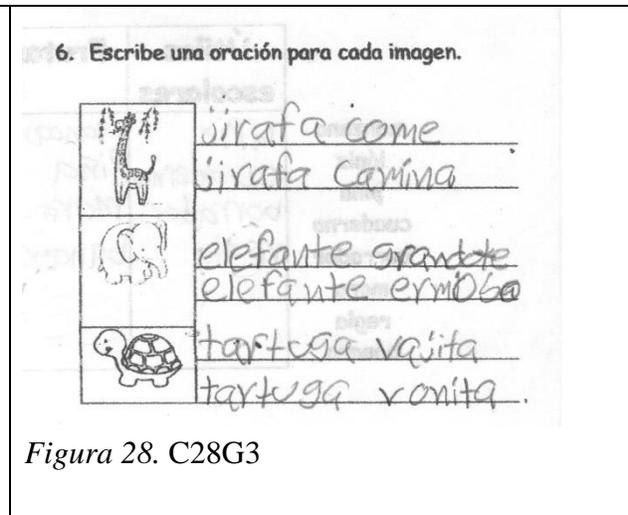
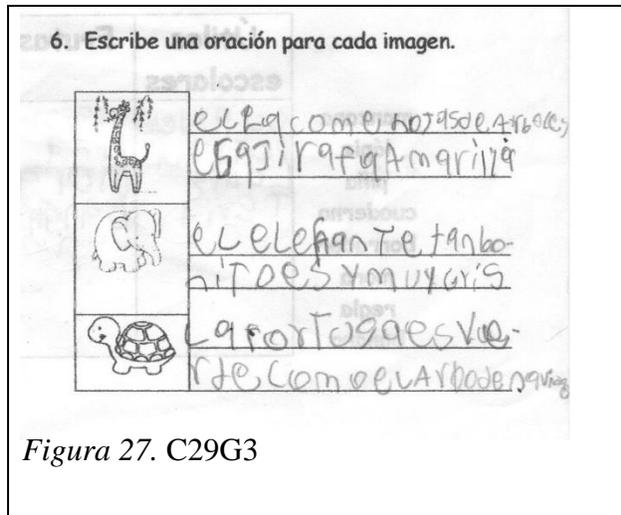
Figura 26. C5G2

Al revisar los Cuestionarios de los estudiantes que no alcanzaron nivel S sino B, se observa que hay frases incompletas y en algunos casos el complemento de la oración no es claro. Con estos estudiantes es esencial continuar con el método Global que aplica la docente (D2) pero puntualizando en aquellas actividades que los lleven a construir frases a partir de los intereses que los estudiantes vayan manifestando de acuerdo a su entorno. También es importante tener momentos de *revisión* donde el estudiante tenga la oportunidad de confrontar su escritura.

La idea no es que piense que se puede escribir sin seguir unas reglas, también es necesario que reconozcan que “escribir es una tarea de orden conceptual” (Ferreriro & Teberosky, 1979, p. 40), de esta manera se da relevancia al contenido del texto y a los aspectos lingüísticos, porque es importante tener en cuenta unas reglas gramaticales y también pensar para quien se escribe. Como lo menciona Cassany (1999) es a través del lenguaje que el estudiante puede acceder al conocimiento y dominarlo, de esta manera el aprendizaje de la escritura no puede tomarse como un producto sino como un proceso. En este proceso la presencia del docente, con su método, puede favorecer o entorpecer su avance.

También, es necesario señalar que es indispensable que la docente busque otras estrategias con aquellos estudiantes que no avanzan en el proceso, debido a que en la entrevista (E1) cuando se le hizo la pregunta 7 acerca de cómo era su plan de acompañamiento con los estudiantes que presentan dificultad, respondió: “cuando veo que aún no se suelta a leer y a escribir, hablo con su mamá para que le ayude en la casa” (E1D2). Esta es una acción indispensable, pero para muchos padres de familia, el método que lleva la docente pueda que no le sea familiar. Entonces se estresan al ver que la profesora no está aplicando en el aula de clase un plan de apoyo para que su hijo(a) avance y sienten que se les entrega toda la responsabilidad y como no manejan este método Global, le ayudan siguiendo el método tradicional, porque es el que conocen, y es precisamente ahí donde el estudiante se confunde.

El G3 (método Global) en la C4, presentó 5 estudiantes en el nivel S, 9 en el nivel B y 15 en el nivel BJ. Lo que indica que solo 14 estudiantes cumplieron con esta categoría de los DBA. La pregunta es ¿qué pasó si solo 3 no escribieron palabras, 6 no clasificaron palabras por categorías y ahora en la C4 el número aumenta a 15? Es urgente examinar qué pasó, por qué el incremento de 9 estudiantes. Se revisaron los Cuestionarios para comprender lo sucedido.



Observando estos Cuestionarios se evidencia que los estudiantes si manejan la escritura en cuanto a que es entendible el mensaje expuesto, pero muchos no lograron el objetivo porque las oraciones simples “son las que tienen una acción, por lo tanto, un solo sujeto” (Icarito, 2009). Algunos de estos estudiantes describieron la imagen, sin construir una oración, este caso fue el que más predominó. En el primer ejemplo que se cita, la dificultad de este estudiante es que no separa las palabras y presentado así, pegado, no dice nada. Si en el momento de hacer una actividad como esta, el docente no hace la confrontación, sea grupal, entre pares o como elija, el estudiante se va a demorar más en darse cuenta que debe mejorar este aspecto.

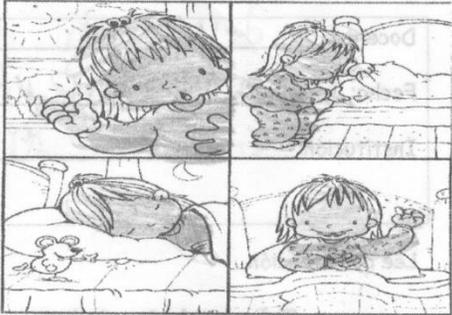
Es por eso, que la evaluación debe ser permanente, para poder llevar un seguimiento de cómo aplican los estudiantes lo que están aprendiendo o para detectar dificultades y poder hacer

algo a tiempo. La D1 que es la encargada del G3, respondió a la pregunta 7 referida al plan de apoyo para estudiantes con dificultad, lo siguiente: “No tengo un plan de apoyo definido, solo que en la clase les colaboro un poco más a estos estudiantes que requieran más ayuda” (E1D1). Es preciso que defina con mayor claridad las estrategias que utilizará en esta situación, porque así se pueden valorar y adecuar según la necesidad. Cuando no es claro, simplemente no hay de donde partir.

La quinta categoría (C5) construida a partir de los DBA plantea lo siguiente: *Construye oraciones reconociendo que están hechas de palabras separadas*. Esta categoría se aplica también en el punto 6 del Cuestionario, aunque ya se haya abordado en el C4, pero en esta ocasión se va a revisar desde una perspectiva diferente. También incluye el punto 9 del Cuestionario, este es el punto en donde el estudiante construye un texto. Ambos puntos se interpretarán a partir de lo que señala la C5. Para los DBA es importante que el estudiante separe las palabras debido a la función social que tiene la escritura. “La lectura y la escritura como parte del lenguaje cuya función principal es la comunicación de significado” (Barrera, 2018, p. 38). Lo mismo pasaría si al hablar no separamos las palabras, nadie entendería, igual sucede con la escritura.

El G1 (método Tradicional) presentó en la C5, 19 estudiantes con nivel S, 3 estudiantes con nivel B y 8 estudiantes con nivel BJ. Lo que indica que en total 22 estudiantes alcanzaron esta categoría. Según estos resultados se confirma cómo a 8 estudiantes del G1 la metodología utilizada por la docente no está causando el efecto esperado por los DBA. La D3 que está a cargo del grupo, manifestó tener un Plan de Apoyo con los estudiantes que tenían dificultad. Ella en la E1 respondió a la pregunta 7 lo siguiente: “Tengo la costumbre de citar a los estudiantes que van mal, una hora antes de la jornada y trabajo con ellos de una forma más lúdica” (E1D3). Es interesante la estrategia que utiliza, pero esta, aunque se aplique de una manera más lúdica, no se sale de los parámetros del método tradicional. Por tal motivo estos 8 estudiantes no logran escribir por su cuenta, a pesar de que cuatro de ellos responden bien cuando se les hace dictados.

9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



eta se se a non chado
 ro unho que lo roba
 Do niel y se dia uento
 de que solo o b to coy
 de un diente
 y lo so de
 bo jado s, al mada
 so dro mio y lleo
 el ka ton pae
 y he co gion el
 di c a te

Figura 31. C21G1

9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



La niña se le cano.
 Un niene y geico.
 nenone y genia
 Y naga en niene
 ne neno el rahan
 neres y geico
 el naon neres
 y ge y ga nenia
 Y ania ge re neta
 y bir o ma o be g u a n a h a
 y en o n n i a t o y f i n.

Figura 32. C20G1

Al revisar los Cuestionarios en los puntos 6 y 9 se estableció que cuatro de ellos si escriben con sentido, pero no separan las palabras, lo que impide que su escritura cumpla la función comunicativa que debe poseer. Aunque también se observan otras dificultades presentes en la escritura, estos aspectos se analizarán desde otras categorías. Esta actividad es un ejemplo de cómo puede trabajar la docente en el aula, cómo a partir de imágenes se puede construir un texto. Recordando siempre hacer el proceso de revisión o confrontación para que el estudiante se dé cuenta que cada palabra va separada. Esto no se logra con unas cuantas actividades y puede que tampoco se vea el resultado en el grado primero, pero si se hace de manera consistente y continúa en los grados siguientes se conseguirá esta competencia.

El G2 (método Global) en la C5, logró ubicar en el nivel S a 5 estudiantes, 17 en el nivel B y 5 en el nivel BJ. De esta manera 22 estudiantes alcanzaron la C5. Es notorio que este grupo se mantiene muy coherente dentro de este proceso, sin dar sorpresas inexplicables. El rango de

estudiantes, aunque ascendió a 5 en el nivel BJ, no es un cambio muy trascendental. Lo que sí es motivo de análisis es considerar por qué en el nivel B se ubicaron tantos estudiantes, ¿qué les faltó para alcanzar un nivel S?

9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



el niño tiene un diente
del lado de la izquierda
y el niño se le cae la
dientes felis
Doy el tra-ter on
una moneda de oro
y de pla-ya muy
nre como el sol
y el niño muy felis

Figura 33. C4G2

9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



la niña tiene una diente
felis porque se la
diente y la cuida para
la niña esta desdendi
su mamá para dimit
y para dimita por la
en Apaton Peres y
y en Apaton Peres
a la mañana se desdendi
y Miro se desdendi

Figura 34. C7G2

Al realizar una revisión de los Cuestionarios del G2 en los puntos 6 y 9 se observa que para algunos la dificultad principal fue precisamente lo que indica esta categoría, separar las palabras. Si se mira detenidamente estos dos ejemplos citados, se detecta que dentro del texto si hay cierta claridad en el mensaje que se desea expresar, pero el no cumplimiento con la separación de las palabras hace difícil su lectura, perdiéndose así su función comunicadora.

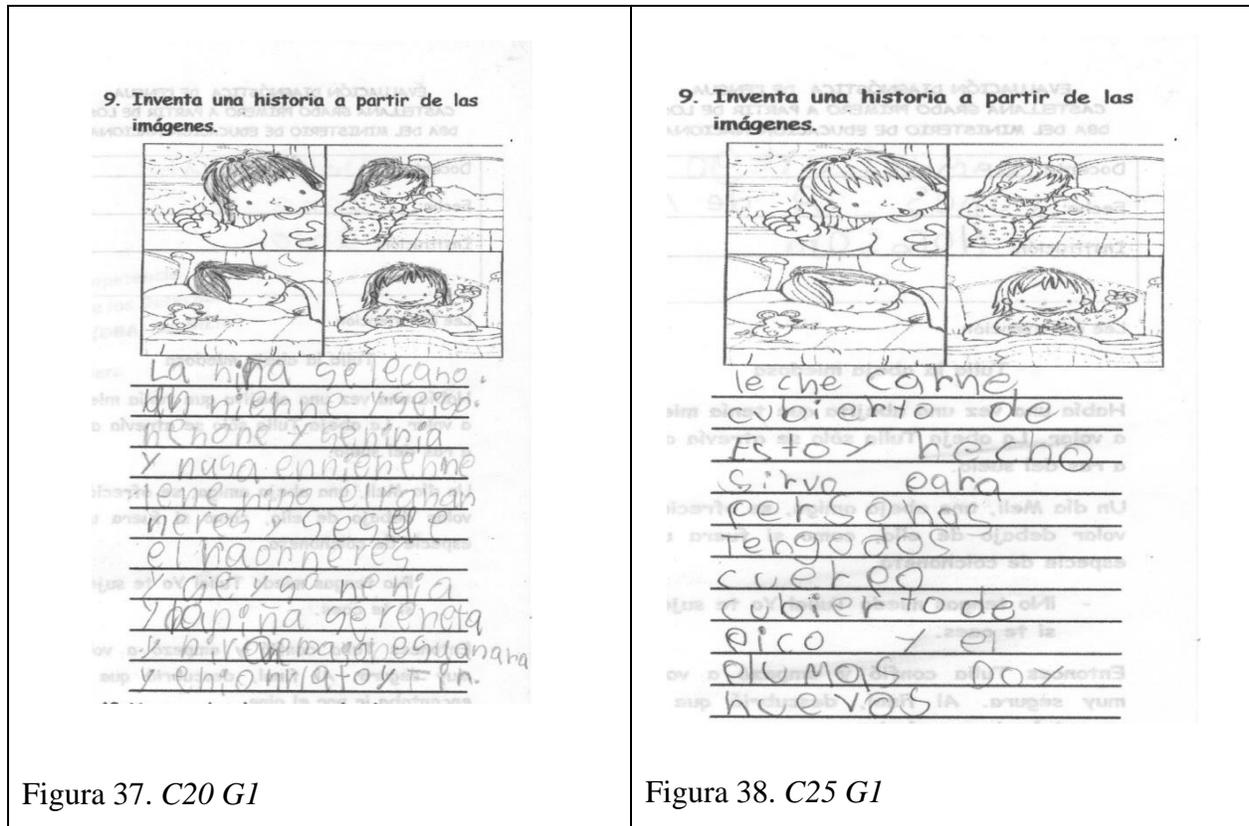
La D2 expresó utilizar un método Global y aquí se observa que sus estudiantes, en su mayoría están alcanzando lo que dentro del método se consagra y es la comprensión. Ellos a partir de las imágenes lograron interpretarlas y construir un texto con sentido. “El método Global trabaja las palabras mediante el apoyo de imágenes, de esta manera facilita al niño su comprensión desde el principio” (Salamanca, 2016, p. 49). Como se había mencionado ya, hay características lingüísticas que, dentro de este método se van dando poco a poco, porque el interés desde este

escritura es un proceso de construcción de ideas en la que hace uso, en su redacción, de unas reglas lingüísticas. (Cassany, 2002).

Aunque el estudiante construya una frase a partir de una imagen o un texto a partir de una secuencia de imágenes, y que estos textos gramaticalmente estén acordes para la etapa en que se encuentra, es todavía más esencial fijar la atención en lo que quiere comunicar este texto. El docente, en sus prácticas de aula debe fijar su atención en la lectura y la escritura como habilidades comunicativas, porque son procesos que están inmersos en todas las actividades que ejerce el individuo, desde escribir un mensaje a un ser querido hasta la escritura de un texto académico y científico. Es por eso que estos procesos se consideran como pilares en la construcción de significados, de esta forma podrá el estudiante vincularse a la vida en sociedad interpretando toda la información que a diario lo rodea.

En esta C6 entran elementos que no se pueden aplazar en un proceso de alfabetización, la comprensión y la interpretación son necesarias para que el estudiante produzca frases y textos con sentido. “La comprensión mejora cuando los alumnos son capaces de relacionar las ideas que están representadas en el texto con su propio conocimiento y experiencias” (Jiménez & Guzmán, 2003, p. 11). Es así como a medida que se enseña, desde cualquier método, se debe hacer énfasis en la comprensión.

El G1 (método Tradicional) en la C6 presentó este desempeño: 19 estudiantes en el nivel S, 3 estudiantes en el nivel B y 8 estudiantes en el nivel BJ. Esto indica que 22 estudiantes continúan avanzando desde el método que emplea la D3, pero 8 (27%) estudiantes que es un porcentaje muy alto, continúan quedándose atrás en el proceso de alfabetización. Es prioritario que la D3 tome algunas estrategias diferentes para que sus estudiantes no solo respondan a dictados, sino que ellos mismos tengan la posibilidad utilizar esta valiosa herramienta, como es la escritura, poniendo en el papel lo que su genialidad les indique.



Si se observan estos dos ejemplos se puede inferir que la escritura en ambos carece de sentido conforme a lo que se pidió que hicieran. En el primero, aunque se le ha trabajado desde un enfoque tradicional, se observa que tiene dificultades fonológicas para escribir, lo que impide que el texto pueda ser leído por otra persona y entender su significado.

El G2 (método Global) en la C6, presentó 5 estudiantes e nivel S, 17 en nivel B y 5 en nivel BJ. Lo que indica que 22 estudiantes lograron esta categoría. Como se ha visto, este grupo se ha mantenido en la misma línea, dejando a 5 estudiantes sin avanzar satisfactoriamente en su proceso. En el caso de los 17 estudiantes que no lograron un nivel S, se puede decir que es a causa del énfasis que hace el método bajo el cual trabaja la D2.

Suele suceder que, dentro del método Global, los estudiantes tienen, en su escritura, dificultades de tipo fonológico debido a que hay fonemas que tienen más de una representación gráfica haciendo que en la escritura se cometan más errores. Reconociendo esta debilidad del método, la docente dentro de sus estrategias, puede hacer más énfasis en estos aspectos sin cambiar el horizonte de su enfoque principal. No obstante, es valioso que el G2 este avanzando dentro de

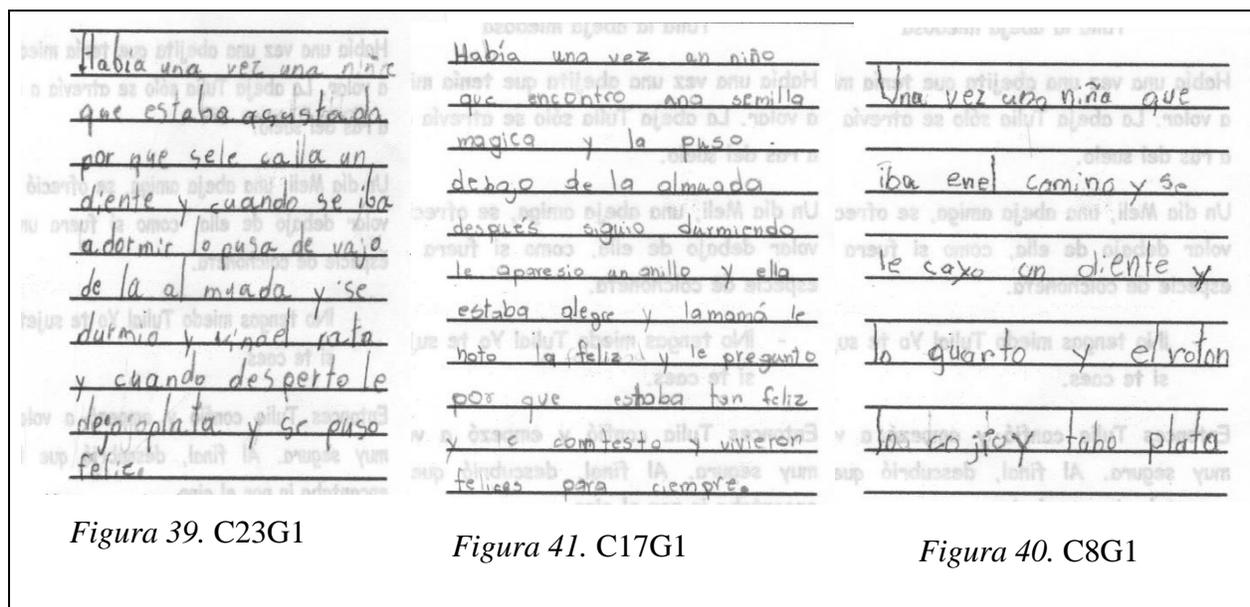
un método que para la docente implicó un reto, porque, así como muchas docentes, ella se había quedado en el método tradicional por temor al cambio. En la E1, Pregunta 3, lo manifestó así:

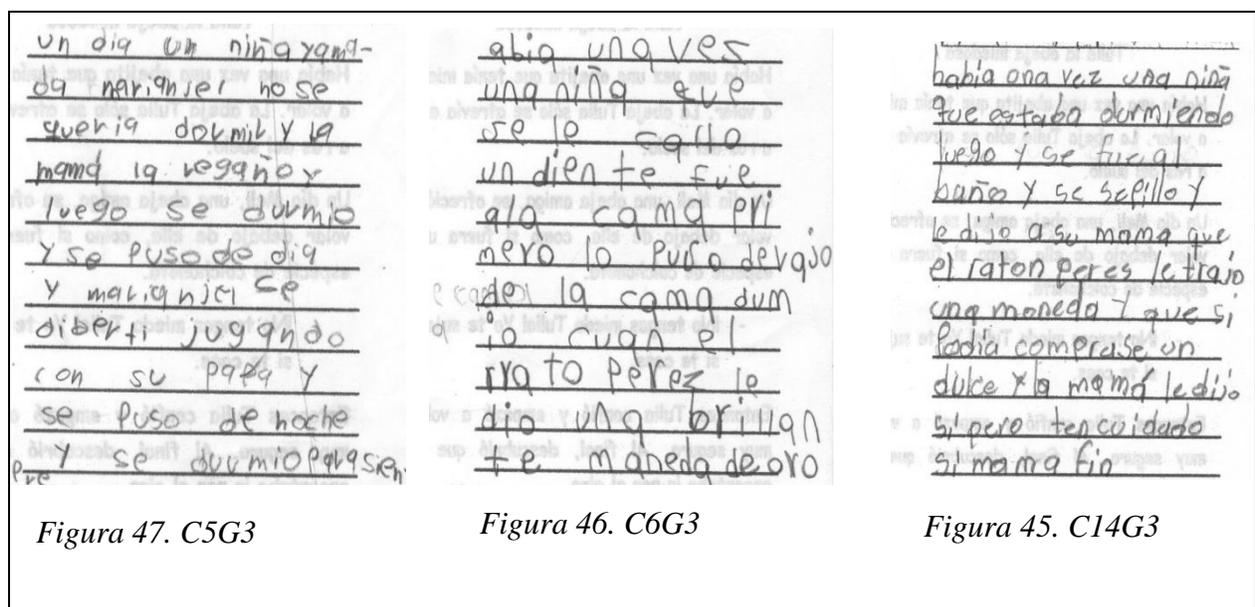
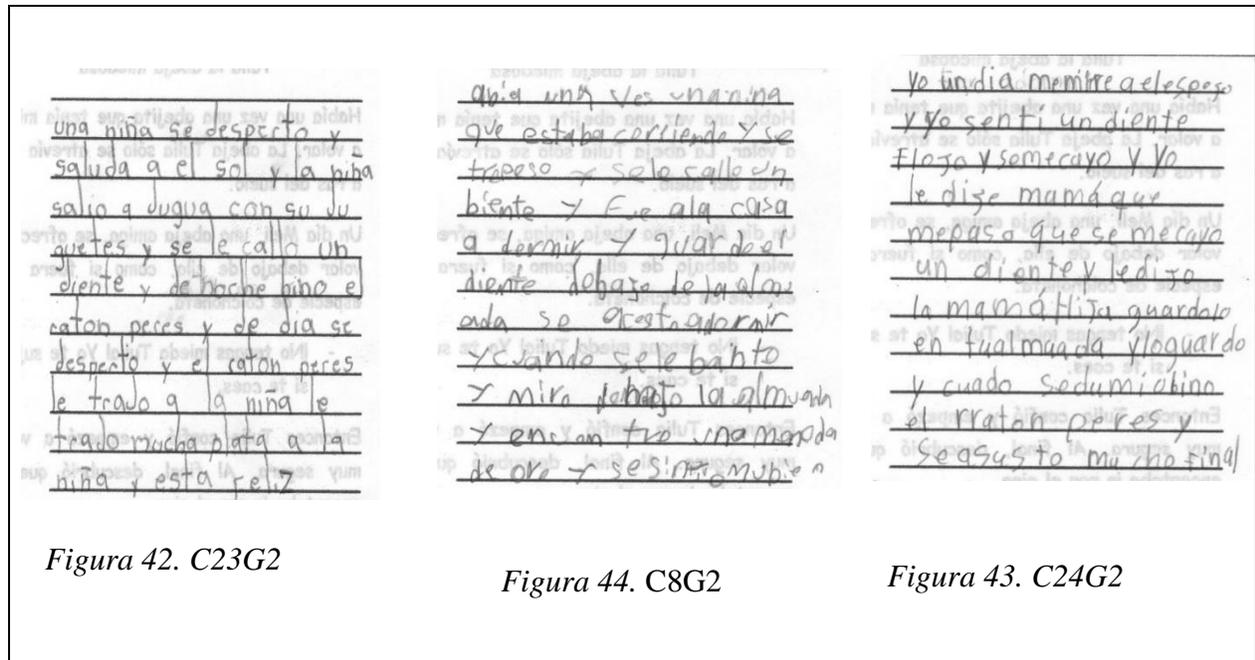
No, enseñé por 15 años con el método tradicional, pero este año al iniciar labores, sentí que quería cambiar y al hablar con las profesoras de primero, en la semana institucional, tomé la decisión de utilizar otro método para enseñar a leer y a escribir, no el de letra por letra.

El G3 (método Global) en la C6, presentó 9 estudiantes en el nivel S, 12 en el nivel B y 8 en el nivel BJ. Lo que indica que para 21 estudiantes el método de la docente es efectivo. Al examinar los 8 estudiantes que no alcanzaron un nivel S, se puede observar que la interpretación que hacen de las imágenes es coherente, pero al momento de construir los textos fallan en aspectos fonológicos lo que impide una lectura fluida por cualquier lector.

Es importante que la docente continúe con este método porque ha logrado que sus estudiantes avancen en la comprensión de textos; con los que aún presentan fallas de tipo gramatical, debe emplear más estrategias que fortalezcan en estos niños(a) este aspecto para que sus producciones puedan transmitir lo que desean.

Hasta este punto la interpretación se ha centrado en mirar las dificultades de los estudiantes que no han logrado avanzar en su proceso; es justo cambiar el ángulo y valorar el avance de los estudiantes que superaron esta C6. Para esto, se tomarán algunos Cuestionarios, por grupo, con valoración S en el punto 9, con el fin de comparar las respuestas y así ver el nivel de la competencia comunicativa, según el método empleado por la docente.





Al comparar estos Cuestionarios desde la mirada del método que empleó cada docente para enseñar a leer y a escribir se pueden ver algunas particularidades, aunque es necesario recordar que los ejemplos citados son de estudiantes que alcanzaron S en la C6.

Una de esas particularidades es en el G1, en donde se logra ver en la escritura el uso de mayúscula al iniciar un escrito y el punto al final del texto. Aunque son aspectos que, para los

métodos Globales, llegan más tarde, se observa que, desde el enfoque de la D3, estos aspectos se trabajan desde el inicio, no de una forma indirecta sino consciente.

En los Cuestionarios del G1 hay menos fallas de tipo fonológico. Según Jiménez y Guzmán (2003), la conciencia fonológica es más notoria en los niños (a) instruidos desde métodos de tipo sintético que analítico, porque cuando se emplea correctamente la ruta fonológica, la ortografía de estos estudiantes es mejor y esto también es fundamental en procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Otra de las particularidades es que en el G1 es que en el texto aparecen las palabras más separadas unas de otras, lo que indica que la D3 en su trabajo de aula, utilizó estrategias de confrontación para señalar estos aspectos en los escritos de sus estudiantes. “Lo importante es que en el proceso de comunicación el docente y estudiante interactúen, permitiendo un proceso de revisión en el cual ambos se nutran positivamente de todos los elementos que hacen de la comunicación un factor pedagógico” (Valverde, 2014, p.82). Es importante que las docentes que emplean el método Global integren a sus prácticas pedagógicas actividades donde los estudiantes tengan la oportunidad de avanzar en estos aspectos que fortalecen sus escritos.

En los tres grupos se observa una buena interpretación de las imágenes; algunos crean una historia que comienza un poco antes de lo que señalan las imágenes y esto es interesante porque en estos estudiantes se logra ver un nivel de inferencia mayor. Vygotsky (1991) señala que la lectura y la escritura son procesos cognoscitivos que le brindan la oportunidad al niño(a) de producir textos que respondan a sus necesidades, así desde la escritura podrá otorgarles un significado a los símbolos escritos y estará en la capacidad de interpretar el contenido de los textos con los que interactúe. Es importante que entre más se acerque al estudiante con diversos tipos de textos, mejor será su nivel de comprensión e interpretación.

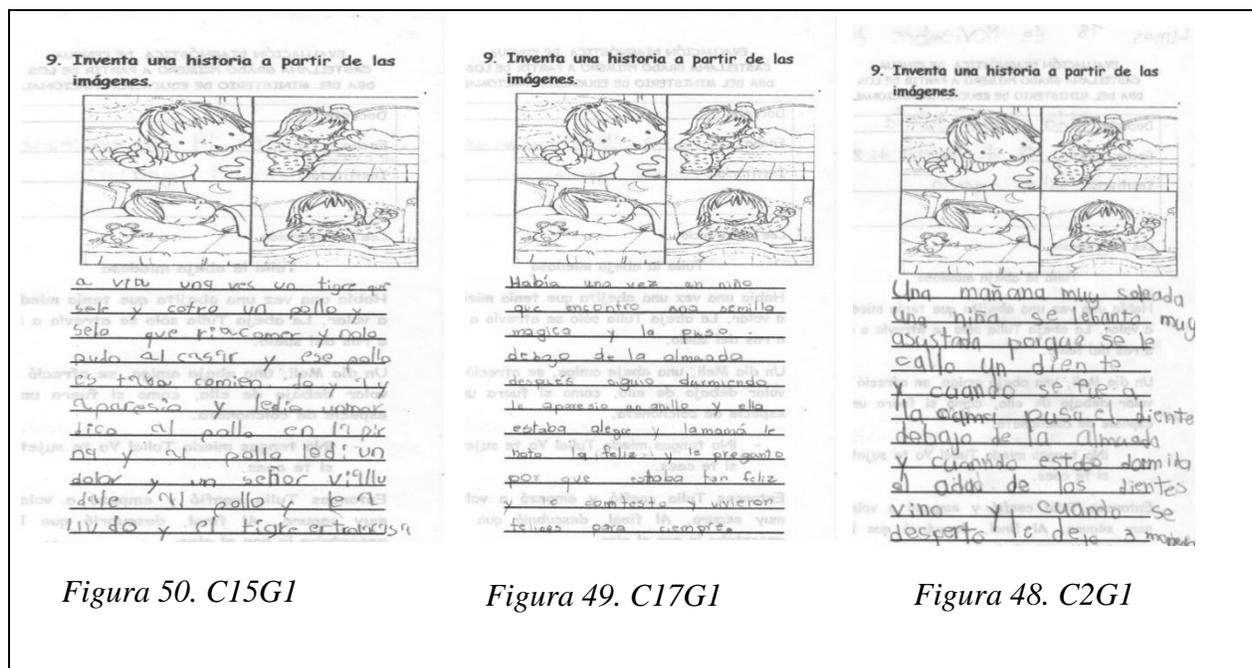
Otra de las características en los tres grupos, es la conciencia de los momentos esenciales en una narración: el inicio, el nudo y el desenlace; en estos ejemplos, se puede apreciar esta secuencia narrativa.

La séptima categoría (C7) construida a partir de los DBA indica: Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta y construye un texto a partir de las imágenes. Desde los aprendizajes que los DBA dispuso para el grado primero en el área de Lenguaje es fundamental que el estudiante este en la capacidad de utilizar su lógica para organizar secuencias, en este caso darles sentido a unas imágenes y construir una historia.

Cuando el estudiante observa las imágenes y las conecta unas con otras está otorgándoles un significado donde dependerá mucho de los conocimientos que ya posea. “Leer es construir significados y esto es posible por la interacción entre los elementos textuales y los conocimientos del lector (...) el texto también actúa sobre los esquemas cognitivos del lector” (Valverde, 2014, p.81). En el momento en que el estudiante produce un texto se pone en evidencia el nivel que posee en su competencia comunicativa arrojando allí muchos datos acerca de su experiencia previa porque ningún texto es la copia exacta de otro, porque en cada uno está la huella de sus esquemas cognitivos. Cada persona interpreta de forma diferente y en el punto 9 del Cuestionario esto se evidencia en las construcciones textuales de los estudiantes.

El G1 en la C7, presentó 19 estudiantes con nivel S, 3 con nivel B y 8 con nivel BJ. En total fueron 22 estudiantes que superaron esta categoría. El G2 presentó 5 estudiantes en nivel S, 17 en nivel B y 5 en nivel BJ. En total 22 estudiantes alcanzaron la categoría. El G3 presentó 10 estudiantes en el nivel S, 9 en el nivel B y 10 en el nivel BJ. Para un total de 19 estudiantes que superaron la categoría.

Con esta categoría se mira cuáles de los estudiantes que lograron superarla, se salieron un poco del esquema normal esperado, o si, por el contrario, todas las historias se sujetan casi que a describir las imágenes.



9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



esta estaba soñando
Tengo sueño
era da 10 la hora
ora de desayuna
mi ma re
ida ispeñado y la
eran alas ans
ise isperito y
biso que tenia
anape!

Figura 53. C8G2

9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



una niña se despierta y
saluda a el sol y la niña
salio a jugar con su ju
guetes y se le callo un
diente y de noche hizo e
cator peces y de dia se
despierto y e cator peces
e trajo a la niña e
trajo mucha plata a la
niña y esta re.7

Figura 52. C6G2

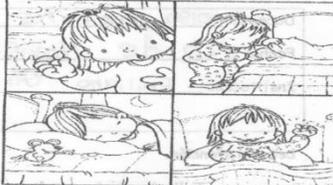
9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



avia una vez una
niña qui vio al sol y
antes de ver
sol y el sol
Tenia su cama
Fácil y cuando
vegaba la noche
ella se acostaba
simprobilma fin
del cuento

Figura 51. C21G2

9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



un dia un niño y una
niña se despiertan y se
quieren dormir y la
mamá la regaña y
luego se durmieron
y se puso de día
y mañana se
diberti jugando
con su papa y
se puso de noche
y se durmieron

Figura 56. C14G3

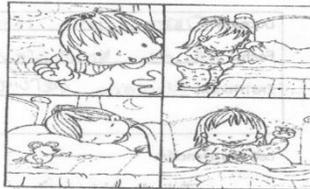
9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



habia una vez una niña
que estaba durmiendo
luego se fue al
baño y se sefio y
le dio a su mamá que
el raton perez le trajo
una moneda y que si
podia comprar un
dulce y la mamá le dio
el perez ten cuidado
si mamá fin

Figura 55. C5G3

9. Inventa una historia a partir de las imágenes.



Habia una vez un
niño llamado José
y una noche el
se acostó a dormir
y tubo una pesadilla
y era de salir
que que se iba
salir de su cama
y se lo lleto
y era que se iba
medir noche y se le to

Figura 54. C20G3

Al revisar el punto 9 del Cuestionario un alto porcentaje de estudiantes, en la construcción de sus historias no fue más allá de lo que mostraban las imágenes. En otras palabras, no integraron otros elementos a la historia como si lo hizo una minoría. En los ejemplos que se tomaron por grupo, se observa que introdujeron otros personajes que en las imágenes no aparecen, como la mamá, el papá y el hada de los dientes. Otros cambiaron el diente por una semilla mágica y para algunos el personaje principal debía llevar un nombre, así que lo bautizaron.

También, se pudo ver que algunos narraron algo previo a lo que aparece en la secuencia, y es cuando uno de los estudiantes inicia su redacción narrando que la niña salió a jugar con sus juguetes; para otro estudiante, sucede algo mientras duerme, diciendo que tuvo una pesadilla y otro de los estudiantes menciona que fue al baño y se lavó los dientes. El único caso en el que no se logra explicar que comprendió el estudiante que debía hacer, es en el C15G1, donde la historia narrada no tiene nada que ver con las imágenes presentadas. Aunque la historia tiene sentido y cumple con aspectos de tipo fonológico, para esta categoría, se puede decir que no logró el objetivo; porque no tuvo en cuenta la secuencia de eventos brindados.

La octava categoría (C8) hace referencia a: *Escribe con coherencia y legibilidad*. Para los DBA es importante que el estudiante pueda poner en el papel aquello que tiene en su mente y al hacerlo, lo logre de una manera que sea acorde a lo que originalmente pensó. Muchas personas se quejan de tener buenas ideas, pero de no saberlas expresar por escrito. Por lo tanto, desde pequeños los niños(a) es vital sentirse seguros al momento de escribir, sintiendo que tienen las herramientas necesarias para hacerlo.

Un escritor debe manejar tanto herramientas de tipo gramatical como otras de tipo comunicativo, de esta manera, se puede definir la habilidad de la expresión escrita como el dominio de estos dos aspectos. Debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción (Cassany, 1988, p.11).

En el punto 9 del Cuestionario se analizó una característica del código escrito, la coherencia. Esta “equivale al concepto de gramaticalidad en el ámbito textual. Establece paralelamente la frontera entre los textos que el hablante percibe como bien formados, significativos y adaptados a la situación, y los que presentan confusiones, incongruencias o limitaciones de algún tipo”

(Cassany, 1999, p.80). Coherencia entre las ideas que comunica y que obedezcan a la estructura general del texto, desarrollando las ideas más importantes en su escrito, estas deben ser acordes a la secuencia de imágenes brindada.

“El alumno aprende a escribir escribiendo” (Cassany,1999, p.2), esa la manera como los estudiantes adquieren la habilidad de escribir. Los docentes entrevistados, en esta investigación, tienen algo en común y es su deseo de que todos los estudiantes aprendan a leer y a escribir. Pero desde el método que elija el docente hay que brindarles los espacios para que lo hagan, no solo de manera grupal sino también individual y entre pares. Tampoco se deben olvidar dos elementos ya mencionados para que la escritura cumpla con su carácter comunicativo, cada docente debe reflexionar cómo alimentar cada una de estas dos necesidades presentes en la escritura, porque es claro que desde los métodos sintéticos se le da prioridad a lo gramatical y desde lo analítico a lo semántico, a la comprensión de lo que se desea escribir.

Para interactuar en el mundo, es necesario poder “identificarlo, descifrarlo, comprenderlo e interpretarlo y se necesita de práctica, para lograr obtener los resultados deseados” (Valverde, 2014, p.80). La enseñanza de la lectura y la escritura deben entenderse como procesos que no solo son la responsabilidad de las docentes de primero, la responsabilidad es de todos y en cada uno de los grados.

Por eso, para los DBA, es necesario que cada quien, en su nivel escolar, avance por lo menos, en lo que enuncia cada uno de estos Derechos Básicos de Aprendizaje para que al culminar la etapa de colegio el estudiante cuente con una competencia comunicativa que le abra las puertas a la sociedad.

La C8 también hace referencia a la legibilidad de la escritura. No se refiere de un aspecto en términos de belleza en los gráficos, porque no se trata de juzgar la escritura al hecho de “anotar grafías en el papel” (Cassany, 1999, p. 2), de forma armoniosa, estéticamente hablando. Esta categoría se formuló desde los DBA, porque dentro de los métodos de cada docente es necesario que los estudiantes socialicen sus escritos, donde cada uno lea lo que escribió su compañero y pueda dar su opinión. Para lograr esto de una manera efectiva, la escritura debe ser clara para que el lector no se confunda. También este aspecto de la legibilidad, reitera el valor comunicativo de la escritura.

El G1 en la C8, presentó los siguientes niveles: 19 estudiantes en nivel S, 3 estudiantes en el nivel B y 8 estudiantes en el nivel BJ. Como se pudo interpretar, esta categoría conjuga dos

elementos, uno que va hacia el orden de lo semántico como es la coherencia y el otro hacia lo gramatical como es la legibilidad. Al revisar los Cuestionarios, de los estudiantes que no superaron esta categoría, se pudo determinar que, la dificultad estuvo más relacionada a aspectos de coherencia entre las ideas y no, a la legibilidad de la escritura. Si los DBA puntualizan en ambos aspectos (sintéticos & analíticos), es importante que desde cada método se hagan las adecuaciones pertinentes para dar cumplimiento a lo estipulado por el Ministerio de Educación.

La novena categoría (C9) señala: *Comprensión de pequeños textos*. Desde los DBA, la comprensión es un aspecto fundamental dentro de los indicadores que debe alcanzar un estudiante en el grado primero. Los métodos sintéticos son señalados por hacer poco énfasis en este aspecto, Ferreiro (1979) lo puntualizó categóricamente.

La D3 en la E1, cuando se le preguntó si se sentía cómoda con el método que emplea respondió: “No es que me sienta cómoda, sencillamente me da resultado y veo que los padres de familia les gusta y entienden muy bien mi manera de trabajar con los niños” (E1D3, p. 5). Al interpretar la respuesta que da la docente, es necesario revisar los resultados, porque en ningún momento alude al desarrollo de la competencia comunicativa, que el método tradicional ofrece a sus estudiantes.

No solo se puede medir la eficacia del método en términos de que una gran mayoría respondan a un dictado de palabras, frases y textos o si leen algo que se les presente. Mirado de esta manera, la D3, con el método que emplea fortalece los aspectos fonológicos, pero no cubre otros aspectos que marcan los DBA, por tal motivo debe reflexionar sobre el mismo.

No se trata de que cambie completamente de método, sino que se pregunte cómo puede integrar otros aspectos para lograr su eficacia y así dar cumplimiento a los DBA. Para la D3, es prioritario que haga algunos ajustes, que incluya dentro de su planeación de clase, situaciones en donde remplace el dictar frases o textos por actividades en donde los mismos estudiantes las construyan y las comprendan, partiendo de un tema específico o un proyecto general.

“Cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de los significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos” (Valverde, 2014, p.82). A partir de la lectura de diferentes textos, la docente puede aplicar muchas estrategias que contribuyan al desarrollo de la comprensión y le aportarán al estudiante elementos que lo llevan a alcanzar el logro que los Derechos Básicos de Aprendizaje proponen.

Los métodos analíticos por el contrario apuntan al análisis, al razonamiento y la comprensión; en este punto se podría interpretar que las D1 y D2, llevan una ventaja porque su método es de esta corriente. Pero, así como los métodos sintéticos enfatizan en lo fonológico, los analíticos requieren complementarse de este aspecto, debido a que en los Cuestionarios de los G2 y G3 se perciben debilidades en la confusión de algunos fonemas y grafemas.

También, al mirar lo que exponen las docentes en la E1, se observa que la D1, por ejemplo, evalúa de tal forma que no propicia la construcción de textos por parte de los estudiantes, evalúa como si se enfocara en métodos fonéticos. De esta forma, el método Global tampoco estaría cubriendo todos los aspectos en los que se debe trabajar en este proceso de lectoescritura. Para la D1 la reflexión estaría dirigida a cómo establecer una coherencia entre el método y la manera cómo evalúa, introduciendo herramientas fonológicas en sus estudiantes, sin dejar que prevalezca lo comprensión e interpretación de textos.

La D2, por otro lado, en la E1 expresó que en su metodología está enseñar palabras que no tienen ninguna relación. “Yo comienzo por escribir palabras en el tablero y les digo aquí dice gallina, repitan gallina, y sigo con otra, y otra palabra, las que se me ocurran” (E1D2, p2). Entonces, es necesario que contextualice su práctica pedagógica, de tal manera que los estudiantes se sientan identificados, es importante partir de los intereses y necesidades de los estudiantes, de esta forma captará más la atención y aumentará la motivación.

En la E1, esta docente tampoco hizo referencia, de manera clara, a los momentos de revisión. Si va en la línea del método Global, lo normal es que se enfoque en aspectos lingüísticos, de contenido y estructura del texto, lo que es importante que siga haciendo, pero sin dejar de lado los aspectos de orden gramatical, que, aunque son señalados de “superficiales y mecánicos” (Cassany, 1999, p. 131) no pueden ausentarse de la escritura.

Por otra parte, la C9 fue presentada en el Cuestionario, con la lectura de un cuento y luego los estudiantes debían responder 4 preguntas de selección múltiple. Con esta categoría se puede observar varios aspectos. Uno de ellos es la propia lectura, si el estudiante logra identificar el tema del texto, los personajes y el lugar en el que sucede la historia. También se puede mirar, hasta qué punto las docentes han trabajado este tipo de actividades en el aula.

El G1 presentó en la C9, 20 estudiantes en nivel S, 5 en nivel B y 5 en nivel BJ. Lo que indica que 25 estudiantes cumplieron con la categoría. Si bien, estos resultados demuestran un nivel de comprensión adecuado en la mayoría de los estudiantes de este grupo. Al ir a los Cuestionarios

se observó que en general la D3 ha trabajado este tipo de pregunta, porque los estudiantes, al señalar la respuesta mostraron claridad al marcar solo una de las tres opciones.

El G2 en la C9, presentó 12 estudiantes en nivel S, 13 en nivel B y 2 en nivel BJ. Lo que indica que 25 estudiantes cumplieron con esta categoría. Los resultados en esta categoría, van en línea con lo que promueven los métodos analíticos, y con este ejercicio de comprensión se evidenció, en este grupo, la eficacia del método que aplica la D2.

El G3 en la C9, presentó 7 estudiantes en el nivel S, 7 en el nivel B y 15 en el nivel BJ. Este resultado enciende las alarmas porque no es coherente con el método Global que aplica la D1. Al revisar la E1, se observa que la docente siempre busca la comprensión del estudiante, no parte de palabras aisladas o descontextualizadas. Se observa que trabaja por “temáticas” (E1D1, p.2), aunque no menciona como hace la revisión de las producciones de los estudiantes.

Es importante que, si aborda la revisión esta se vea como un verdadero proceso, en el que cada borrador o como lo dice Cassany (1999) las *producciones intermedias* sean un material que sirva para ser mirado y revisado en equipo o en parejas y así tener la oportunidad de emitir recomendaciones o sugerencias que contribuyan al mejoramiento del texto en construcción. Este tipo de actividades fortalecerá aún más la comprensión en los estudiantes.

También es necesario que la docente cambie su manera de evaluar, “la evaluación debe adoptar una perspectiva formativa: Fomentar que el aprendiz autorregule el proceso de composición y de aprendizaje; enseñarle a hacerlo: a usar los procedimientos auto y heteroevaluativos, a interpretar los datos recogidos, a modificar su conducta” (Cassany, 1999, p. 155). La evaluación debe ser otro momento para el aprendizaje, además de ser consecuente con la manera de enseñar. Por lo tanto, la D1, en su plan de aula debe hacer ajustes que le den mejor resultado de acuerdo a los DBA estipulados.

Al revisar los Cuestionarios de los estudiantes del G3, se puede observar que la D1 no ha desarrollado dentro de su aula este tipo de preguntas de selección múltiple, debido a que muchos estudiantes seleccionaron varias respuestas y otros escribían al frente de cada opción palabras como “sí” o “no”. Esta puede ser una de las razones de que el 50% de los estudiantes de este grupo no alcanzara esta categoría.

La décima categoría (C10) señala: *Asocia un texto descriptivo con su imagen*. Para los DBA comprender un texto es fundamental y poder asociarlo con una imagen equivale a que el estudiante hace uso de la interpretación. “La lectura y la escritura como parte del lenguaje cuya función

principal es la comunicación de significado, donde la lectura es una forma de comunicación que necesita de la interpretación de lo escrito para ser comprendida” (Barrera, 2018, p.38).

En el Cuestionario esta categoría se aplicó a partir de tres adivinanzas. El estudiante debía leer cada una y luego asociarla con la imagen correspondiente. Desde los métodos que emplean las tres docentes investigadas, se podría inferir que para las dos que toman el método Global, esta categoría refleja su modo de trabajo, porque los métodos analíticos favorecen altamente la comprensión.

Los resultados muestran lo siguiente: el G1 obtuvo 22 estudiantes con nivel S, 1 con nivel B y 7 con nivel BJ. Este grupo en la mayoría de las categorías ha reiterado que para 8 de los 30 estudiantes, el método no ha sido eficaz. En el G2 se observa que 16 estudiantes obtuvieron nivel S, 3 nivel B y 8 nivel BJ. En esta C10 es sorprendente ver 8 estudiantes en nivel BJ, porque en la mayoría de las categorías aparecía 5 estudiantes. Lo que indica que en esta C10 la comprensión de las adivinanzas no fue la mejor.

El G3 obtuvo resultados desfavorables en esta C10. En el nivel S aparecen 15 estudiantes, 2 en el B y 12 en el BJ. El nivel de interpretación bajó en este punto, donde la cantidad de estudiantes reflejó poca comprensión de textos. Se puede ver que, para alrededor de 10 estudiantes este método, como lo ha enfocado la D1, no ha sido eficaz.

Interpretación de la Entrevista

Dentro de los objetivos de esta investigación es central reconocer los métodos empleados por los docentes para enseñar a leer y a escribir en el grado primero. Para dar cumplimiento a este objetivo, se empleó la entrevista a docentes como herramienta de recolección de información. La entrevista se aplicó a las tres docentes del grado primero de la Institución Educativa Emiliano García del Municipio de Girardota Antioquia. En la entrevista (E) participó la docente del grupo primero 01 (G1) denominada D3, la docente del grupo primero 02 (G2) denominada D2 y la docente del grupo primero 03 (G3) denominada D1.

Como se ha insistido en esta investigación, la enseñanza de la lectura y la escritura es fundamental en el desarrollo de las habilidades comunicativas y el método o la estrategia seleccionada por el docente para estructurar su trabajo con miras a lograr los objetivos de la manera

más eficaz posible (Lebrero & Lebrero, 1999), es la clave a través de la cual se accede a este conocimiento porque incide en el desempeño de los estudiantes.

Por este motivo el Ministerio de Educación, procurando una calidad educativa igual para todos, diseñó los llamados Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA, 2015) para que, desde cada uno de los grados, se alcance ese “conjunto de aprendizajes estructurantes” (MEN, 2015, p.1) que permitirán formar el ciudadano que el mundo requiere, en consonancia con que “La escuela es la institución social a la cual se le ha otorgado, entre múltiples funciones, la de favorecer que los niños y niñas se circunscriban en la normativa social de lo que se entiende por leer y escribir” (Hurtado, 2016).

Por lo tanto, el docente obedeciendo a esta responsabilidad, cumple un papel protagónico en el logro de estos objetivos. Los DBA no indican, ni sugieren el método que debe utilizar el docente para alcanzar estas metas, es una decisión de cada docente, procurando en lo posible, que el método seleccionado impacte de manera eficaz a todos sus estudiantes. Por este motivo para los docentes en general la elección del método ha causado gran discusión, porque siempre se ha pensado que hay métodos mejores que otros. Al respecto, Freeman (1988) citado por Hurtado (2016) menciona:

La metodología es otra área de la enseñanza de la lectura que necesita un examen cuidadoso: métodos diferentes reflejan concepciones diferentes del proceso de lectura. La mayoría de los métodos usados en el aula están basados en la tradición y en concepciones simplistas de la lectura, por ello, los diferentes métodos de enseñanza de lectura en español necesitan ser estudiados detenidamente y luego comparados con lo que sabe acerca del proceso de lectura para determinar en qué forma estos métodos reflejan las teorías e investigaciones sobre la lectura (p. 39).

La reflexión que hace el autor es muy oportuna porque dentro de esta investigación se pudo observar, en el momento de la entrevista a docentes, un concepto fundado de la lectura y la escritura que va más allá del método que se emplea para la enseñanza de la lectura y la escritura, y que se evidencia en su práctica de aula. En muchas ocasiones este concepto limita su visión con respecto al alcance que puede tener su método, esto puede darse de forma consciente o inconsciente, pero de una u otra manera infiere en su labor pedagógica.

Para la interpretación de esta entrevista se tomarán las categorías señaladas en esta investigación. Se partirá, en un primer momento, del concepto de lectura que cada una de las

docentes maneja; en un segundo momento se abordará el concepto de escritura y más adelante se abordará la manera cómo incluyen los DBA dentro de su metodología y hasta qué punto el método elegido por cada una, responde a los aprendizajes señalados por el Ministerio de Educación.

En la entrevista (E1) se preguntó a los docentes acerca de cuál era el método(s) que emplean en la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero. Se observa inicialmente que la institución no tiene un método unificado en la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero; las docentes mostraron posiciones metodológicas muy distintas, casi contrarias. La D1 y la D2 mencionan que emplean el método Global; este método hace parte de los llamados *analíticos*, se caracterizan porque enseñan a leer y a escribir a partir de palabras y oraciones. Pero al momento de pedirles a las docentes que lo describieran, ambas detallan dos procesos muy distintos, en lo único que coinciden es en que no enseñan letras aisladas.

La D1 describe un método Global en el que trabaja por temáticas, cada día lleva al aula de clase un cuento, un trabalenguas, una retahíla u otro tipo de texto que esté acorde con la temática a trabajar. Después de leerlo varias veces lo copia en el tablero y hace la lectura grupal. A partir de allí extrae palabras significativas, las cuales leen varias veces, dibujan y luego de tarea, las repasan en casa para evaluación al día siguiente.

De acuerdo con lo expresado por la D1, se infiere que para ella la lectura va de la mano de la comprensión y la interpretación de textos, así “Comprender un texto significa entenderlo, es decir, reconstruir el significado global y específico del mismo” (Hurtado, 2016, p. 54). Es por esto, que la D1 puntualiza en lo cuidadosa que es para seleccionar los textos que lleva a clase, porque examina que sean acordes a la edad de sus estudiantes para que puedan entenderlos mejor, y también acordes a sus intereses porque para ella es fundamental que el estudiante este motivado, y de esta forma despertar en los niños y niñas el gusto por la lectura.

La D2 por su parte describe el método Global de una forma muy diferente a su compañera. “Yo comienzo por escribir palabras en el tablero y les digo -aquí dice gallina-, repitan – gallina-, y sigo con otra, y otra palabra, las que se me ocurran” (E1D2). Desde el punto en que parte su metodología, se puede observar que para ella el concepto de lectura se reduce a la decodificación o a un simple “reconocimiento de signos gráficos” (Santiago, Castillo & Morales, 2007, p.28), aunque parta de la palabra completa.

La D2 no tiene en cuenta los saberes previos de sus estudiantes, ni crea una situación especial a partir de sus intereses y necesidades. Goodman (1990) citado por Santiago et al. (2007),

menciona que cuando la enseñanza es descontextualiza, no guarda relación con las vivencias del niño, no tiene un propósito, es fragmentado y es impuesto por el maestro, lo que conlleva al desinterés del estudiante y a la pérdida de sentido.

La D2 reduce el acto de enseñar a leer, a una repetición sin sentido de palabras aisladas, “aprender a leer enfrentar textos reales, completos y auténticos desde el inicio (...) Leer es interrogar un texto, actuar sobre él, formularse interrogantes acerca de lo que dice” (Bello & Holzwarth, 2008, p.18). La D2 expresó que lleva 13 años enseñando con el Método tradicional y que este año decidió cambiarlo, es valioso el cambio que se atrevió hacer, pero aún está marcada por el método anterior, debe leer un poco más acerca del método elegido, para que sus prácticas de aula sean realmente diferentes a lo que antes hacía, permitiendo que el estudiante exprese sus intereses y así ella pueda partir de textos llamativos, permitiéndole leer y abriendo espacios para el disfrute de la lectura en el aula de clase.

La D3, por su parte, dice que su método es el Tradicional, que enseña letra por letra. Este método hace parte a los llamados *sintéticos* porque:

Parten de las unidades mínimas de la lengua hasta llegar a unidades mayores, de tal forma que los niños y niñas comienzan por memorizar las letras, las sílabas, los sonidos de las letras y de las sílabas para llegar a identificar las palabras y oraciones (Hurtado, 2016, p. 40).

La visión de lectura para esta docente se minimiza a un hecho de decodificar signos gráficos, donde el estudiante que sabe leer es porque junta letras, formar sílabas y luego lee una palabra completa sin darse cuenta de su significado. Por lo tanto, es un concepto de lectura aislado de la comprensión y la interpretación.

Pareciera que en este momento a la docente no le interesa si el estudiante entiende eso que lee, ya que cree que la comprensión llegará después. Aunque en esta investigación se observó que el trabajo desde lo fonológico también es necesario en la enseñanza de la lectura y la escritura y por lo tanto no debe abandonarlo, se evidenció en el *Cuestionario* aplicado, que los estudiantes que recibieron este enfoque carecieron de elementos que los llevara a niveles básicos de comprensión, clasificación e interpretación esperados por los DBA.

No se pretende desvirtuar la labor de la D3, sino que se requieren ajustes, por ejemplo, insertando lecturas acordes a la edad y a la necesidad del grupo, donde se expongan diferentes tipos de texto que se conecten al mundo en el que viven. También es indispensable que la D3 comprenda la importancia de que el estudiante este motivado en su clase y para lograrlo es urgente que le devuelva a su enseñanza el sentido, el para qué el niño(a) necesita aprender a leer en esta sociedad, cuál es su utilidad.

Si el estudiante no se da cuenta de esto, no vivirá el proceso de una manera placentera y es ahí donde la escuela comienza a perder esa magia que en un momento le atrajo, “el docente cuenta con un factor esencial: el deseo de aprender de los niños. Está en sus manos aprovechar todo ese potencial y promover espacios de lectura” (Bello & Holzwarth, 2008, p.19). La lectura en este grupo de primero 01, debe despertar y recuperar su poder para transformar el conocimiento (Scardamalia & Bereiter, 1992). Esta es la tarea de la D3: reavivar la lectura en su aula de clase, devolverle su vida y su sentido.

El concepto de lectura que tienen las tres docentes entrevistadas, también se evidenció cuando se les preguntó acerca de los criterios que tienen para promover un estudiante a segundo. La D1 expresó que el criterio que tiene es “que escriba textos por su cuenta y pueda leerlos” (E1D1). Con esta respuesta se interpreta que su concepto de lectura cuenta con dos matices: “para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión” (Solé, 1992, p.20).

Por un lado, la docente espera escuchar que, lo que el estudiante lea sea correcto a nivel fonético y por otro, al plantear una lectura después de una construcción propia, le da sentido al mismo acto de leer porque lo hará a partir de su propia producción. Pero, ¿dónde queda la comprensión, desde la respuesta que brindó? Aunque la D1 explicó que hace énfasis, desde su método en la comprensión, no la menciona como elemento primordial para promover a un estudiante. Si “leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (Solé, 1992, p. 37) entonces, es necesario que se tome como un referente claro para verificar si un estudiante cumple con los objetivos del grado primero. Además, en los DBA la comprensión de textos es uno de los puntos fundamentales en lo establecido por MEN.

La D2 respondió a la misma pregunta, acerca de los criterios que tiene para promover un estudiante a segundo, lo siguiente: “Que se atreva a leer todo lo que se le pone” (E1D2). La palabra

atreverse que utiliza la docente es consecuente con la manera como dice que desarrolla su método. Ella siempre enfatiza en que los estudiantes se atrevan a salir al tablero, por lo que se puede ver que le agrada que todos participen.

Por otro lado, en su respuesta no está incluyendo la comprensión de lo que lee como un requisito. Entonces, aunque la docente afirme aplicar un método Global, está olvidando algo inherente a este método y es la comprensión. Solé (1992) es clara al afirmar *leer para aprender*, debería ser el lema de todos los docentes, independientemente del método que elijan para enseñar a leer y a escribir.

¿Si un estudiante simplemente lee como si estuviera traduciendo un texto de un idioma a otro, sin entender nada, se podría decir que sabe leer o que maneja esa lengua? No se puede olvidar el carácter social y comunicativo de la lectura. “La lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización” (Santiago, et al., 2007, p.28). La enseñanza de los docentes no puede ser contradictoria entre lo que predicán en teoría y lo que hacen en la práctica. Es importante ser conscientes de esto, si se desean alcanzar los objetivos en cada grado.

La D3 expresó lo siguiente a la misma pregunta acerca de cuáles son los criterios que tiene para promover a un estudiante a segundo: “Que sepa leer lo que se le ponga”. La docente es contundente que la lectura que espera de sus estudiantes es ajena al hecho de que puedan interpretar lo leído.

Braslavsky (1983) se refirió precisamente a la brecha tan grande que hay entre los métodos sintéticos y los analíticos, y es precisamente que los primeros apuntan hacia la decodificación y los segundos hacia la comprensión. No obstante, Defior y Tudela (1994) resaltaron los estudios en los que se ha demostrado que los niños (a) que aprenden a leer y a escribir bajo el método fonético, son mejores lectores y escritores que los que aprendieron con otros métodos de corte analítico.

Cuando se refieren a mejores lectores, valdría la pena preguntar si solo aluden a aspectos sonoros, en donde la fluidez, la entonación y la vocalización definen un buen lector. Aunque estas investigaciones resalten las bondades de los métodos sintéticos, la D3 debe procurar ser coherente también con la nueva directriz que está integrando a su planeación y son los DBA. Allí es claro que la lectura va de la mano al aprendizaje, por lo tanto, desde su quehacer pedagógico debe dar cumplimiento a estas directrices, no esperar a que este proceso sea posterior al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Desde los DBA se puede ver que la lectura permite construir significados y es allí en donde los saberes previos, las características del texto y el contexto entran a jugar un papel trascendental en la manera como entendamos el contenido de lo leído (Bello & Holzwarth, 2008).

En cuanto al concepto de escritura que manejan las docentes, en la entrevista se pudo observar que para cada una el significado es diferente y esto es lo que hace que sus prácticas de aula sean tan distintas. Para analizar este concepto se partirá de la pregunta 6. ¿Qué formas de evaluación emplea en este proceso de alfabetización?

Para la D3 que trabaja con el método Tradicional, su respuesta indica que su única herramienta evaluativa es el dictado de palabras, frases y textos. Esta concepción de escritura refleja un pensamiento rígido, en donde todo se simplifica a una habilidad: decodificar de manera correcta.

El hecho de trazar con perfección cada grafema en ningún momento sugiere que el estudiante este comprendiendo lo que está en el papel. “Escribir no es transformar lo que se escucha en formas gráficas, como tampoco equivale a reproducir con la boca lo que el ojo recoge visualmente” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 7). Al abordar la escritura de esta manera, los estudiantes de la D3 estarían frenando o limitando todas las posibilidades que da el manejo de esta habilidad, dejando para después la construcción de textos a partir de sus intereses.

Esta concepción de escritura es contraria a la de Cassany, porque el señala que: “escribir consiste en aclarar y ordenar información, hacer que sea más comprensible para la lectura, pero también para sí mismos” (Cassany, 1995, p.61). Al trabajarse la escritura desde esta concepción, se impide que los estudiantes se sitúen en la posición de escritores, en donde al momento de redactar un texto deben pensar para qué lo escriben, para quién lo escriben, qué quieren escribir, cómo lo quieren escribir, de qué manera ordenarán sus ideas para que transmita lo que se desea. En fin, se está limitando, en este grupo de primero, la posibilidad de *composición de textos comunicativos* (Cassany, 1988).

La D2 a la pregunta acerca de las formas de evaluación que emplea en su proceso de alfabetización, dijo: “Evalúo su participación, sus salidas al tablero. Si no me copian en el cuaderno no me importa siempre y cuando al momento de sacarlo al tablero responda bien” (E1D2). Si se analiza esta respuesta desde el concepto de escritura, se puede detectar varias cosas.

La primera es que la docente utiliza el cuaderno solo para transcribir del tablero, es de la única forma en que se explica esta respuesta. La D2 es tan consciente de que lo que hacen sus

estudiantes en el cuaderno es tan carente de sentido y de esfuerzo propio, allí no hay construcción del alumno, tanto que ella misma tiene claro que si el estudiante no lo hace, no se está perdiendo de nada.

Lo segundo es que al mencionar que evalúa sacando al tablero a escribir, no hay ninguna diferencia metodológicamente hablando con la D3. Porque lo que escribe el niño (a) en el tablero es lo que ella le indica, allí no hay construcción, ni uso de la imaginación y la creatividad. De esta manera, aunque el método de la D2 sea Global, esta forma de evaluar infiere un concepto de escritura desvirtuado, haciendo énfasis solo en aspectos de tipo *instrumental del lenguaje* perdiendo así posibilidad de avanzar en procesos de comprensión.

La D1 por su parte respondió inicialmente que hace dictados del vocabulario abordado la clase anterior, pero más adelante agrega un aspecto diferente: “También evaluó sus producciones, algunas las construimos entre todos y otras en forma individual” (E1D1).

Esta última parte es la que se va a interpretar porque la primera ya se analizó. Cuando ella mencionó en la entrevista el tema de evaluar las producciones de los estudiantes, se le pidió que ampliara esta respuesta y explicó que ella en el tablero iniciaba una historia y luego salía un estudiante y continuaba la historia, teniendo en cuenta lo que ella había hecho, y así continuaba otro estudiante hasta que le daban fin.

Mencionó además que cuando un niño (a) salía al tablero y se equivocaba, se aprovechaba este momento para corregirlo entre todos. Este tipo de ejercicios son muy importantes porque reflejan que la docente tiene un concepto de escritura más amplio que las otras dos docentes. La D1 en sus respuestas ha expresado llevar al aula diferentes tipos de texto y desde allí se desarrolla su clase.

Si desde las edades tempranas el estudiante no tiene la posibilidad de interactuar con textos reales, que le permitan la comprensión de los diferentes usos y posibilidades que brinda la lengua escrita, no podrá ser un usuario autónomo de la lectura y la escritura en contexto (Hurtado, 2016, p. 47).

Por este motivo, las D3 y D2 necesitan incluir dentro de sus estrategias, textos que les brinden a los estudiantes más herramientas al momento de enfrentar por si mismos la escritura. De

lo contrario, cada vez se tornarán más inseguros y temerosos en el momento que deban escribir sin que nadie les esté dictando.

En el aula, es importante que el estudiante se habitúe a la confrontación de sus escritos, es allí donde el docente debe acompañarlo porque más que corregirle, es hacerle comprender por qué se equivocó, esto no solo lo puede hacer el docente sino entre compañeros, pero la finalidad es que entienda que al escribir debe exponer su texto a la opinión de otra persona para tener la oportunidad de corregirlo y con ello cada día incrementará su competencia escritural. (Hurtado, 2016).

Es indispensable que, en el desempeño de la labor pedagógica, se tenga presente, el carácter social y cultural que tiene la escritura. Porque no es conveniente separar la utilidad que se le da a la escritura en el medio donde vive el niño, y la que se le da dentro de la escuela. Es fundamental que el estudiante reconozca que la función de la escritura debe ser la misma en cualquiera de los espacios donde esté, y que esta debe cumplir unas normas que obedecen tanto al contenido como a la forma.

Según el tipo de actividades o de materiales que las escuelas ofrezcan al niño, estarán en franca contradicción con sus experiencias e hipótesis. Eso podría pasar si, por ejemplo, la escuela propone la copia como única vía de acceso al aprendizaje de la escritura (Teberosky, 2000, p.14).

Por lo anterior se insiste en no centrar la escritura a ejercicios de transcripción. Porque desde ya se pueden ver las consecuencias de un concepto de escritura tan reducido. Los estudiantes que aprenden a leer y a escribir con esta limitación, haciendo planas, dictados y transcribiendo del tablero, perderán poco a poco el sentido comunicativo de la escritura y más adelante solo escribirán por obligación perdiendo así el gusto y la iniciativa.

Afortunadamente, este panorama se puede cambiar si las docentes evolucionan en su concepto de escritura, porque la “escritura es más que un código, la escritura es un sistema de representación del lenguaje con una larga historia social” (Teberosky, 2000 p.10).

Los niños (a) del G3 de la D1, han iniciado un proceso diferente porque la docente desde su método Global, se ha valido de textos reales para aplicar en clase, ellos ya tienen un camino recorrido en el proceso de comprensión de textos y aunque los resultados todavía no se vean reflejados en un nivel alto en el desarrollo de la competencia comunicativa, más adelante se notará

la diferencia con los que aprendieron a leer y a escribir centrados únicamente en la correspondencia letra-sonido.

Es importante entonces, como lo dice Goodman (1991), entender que la enseñanza de la escritura debe partir de las experiencias que el niño vive en su entorno social, para que se conjuguen con los nuevos aprendizajes que le brinda la escuela. Igualmente, es crucial abandonar el concepto de escritura como una transcripción pasiva, y remplazarlo por el de un análisis profundo de la grafía (Teberosky, 1991).

Después de interpretar los métodos empleados por las docentes para enseñar a leer y a escribir, a partir de las concepciones de lectura y escritura, ahora se interpretarán a la luz de los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016) con el fin de revisar su eficacia.

En Colombia, desde las diferentes administraciones del gobierno se ha procurado garantizar una educación de calidad para todos los niños y niñas del país. Pensando en este objetivo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) diseñó los llamados Derechos Básicos de Aprendizaje en sus dos versiones, la primera en el 2015 y la segunda en el 2016, con el fin de dar cumplimiento a este derecho social.

Partiendo de esto, se revisa la eficacia de los métodos empleados por las docentes en la enseñanza de la lectura y la escritura con el fin de dar cumplimiento al objetivo número tres de esta investigación que es: establecer elementos metodológicos eficaces para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero en relación con los aprendizajes determinados por los DBA.

Es importante recordar que los DBA se construyeron teniendo presente Los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias (EBC), incorporando un nuevo elemento que es “construir rutas de enseñanza que promuevan la consecución de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso, los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grupo de grados” (MEN, 2016, p. 6). Esto es justamente lo que se está haciendo en los últimos años en las instituciones educativas, cada área está ajustando sus Mallas de Aprendizaje a los DBA para dar cumplimiento a esta directriz del Ministerio.

En la E1 a las docentes, se formularon dos preguntas acerca de la aplicación de los DBA en el grado primero, específicamente en el área de lenguaje que es donde se hace el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura.

Desde este panorama, se observa cómo las tres docentes, aplicando el método elegido para enseñar a leer y a escribir cumplen con lo que allí se estipula. “Los DBA son una estrategia para

promover la flexibilidad curricular puesto que definen aprendizajes amplios que requieren de procesos a lo largo del año y no son alcanzables con una o unas actividades” (MEN, 2015, p. 6).

Es primordial este aspecto porque en las prácticas de aula descritas por las maestras, es muy determinante en los resultados lo que hacen a diario, no las actividades esporádicas que apliquen. Es el caso de la D3 que en su forma de evaluar predomina el dictado, las actividades de construcción por parte de los estudiantes son muy eventuales, y por este motivo un porcentaje alto de estudiantes de su grupo obtuvo un nivel bajo en las pruebas en donde se exigían otras competencias de tipo interpretativo.

La pregunta 5 de la entrevista (E1) dice: ¿Tiene en cuenta los DBA al momento de diseñar su malla curricular? La respuesta a esta pregunta fue similar en las tres docentes. Coincidieron en afirmar que efectivamente los han incluido, por petición de la Institución.

Partiendo de esta afirmación, ¿la D1 desde su método Global, es coherente con la metodología que aplica en la enseñanza de la lectoescritura? La D1, aunque partió de un concepto de lectura y escritura basado en la comprensión e interpretación de textos, y de manifestar ante sus estudiantes un gusto por la cultura escrita y oral, cautivando así su atención y motivación, no logró aplicar esta misma estrategia al momento de evaluar o al momento de plantear actividades de producción por equipos, por parejas o de manera individual. También es importante que, aunque no enseñe desde un método fonético, si debe hacer más énfasis en aspectos de la escritura de tipo lingüístico y esto se logra empleando la confrontación al momento en que hagan sus producciones, porque esta es una oportunidad clara para hacerle ver al estudiante que debe separar las palabras, que debe pronunciarlas bien para que no confunda los fonemas con sus grafemas.

Es por esto por lo que en los puntos del Cuestionario en donde los estudiantes debían construir frases y textos, el G3 presentó numerosas fallas de este tipo, impidiendo que su escritura cumpliera con el carácter comunicativo que debe poseer.

La D2 que también aplica el método Global avanzó con su grupo (G2) de una forma muy básica. En la realización del Cuestionario un número alto de estudiantes, en la mayoría de las categorías obtuvo un nivel Básico, lo que se interpreta como que, aunque logró que la mayoría avanzara en su proceso, el nivel no satisface de manera sobresaliente lo esperado por los DBA.

A pesar de que la docente no tenía una metodología contextualizada a las necesidades de sus estudiantes, el nivel que alcanzó en comprensión e interpretación de textos fue bueno. Es

importante que la D2 nutra su método con experiencias en donde la variedad de textos, de acuerdo con la edad del grupo, invada el aula de clase.

También debe fijar su atención a los gustos de sus estudiantes, para no cansarlos sólo con un texto y así despertar su placer por la lectura y la escritura. La D2 debe privilegiar dentro de su metodología, no solo la salida al tablero de los estudiantes, lo cual es valioso, sino también la escritura de distintos portadores de texto, como la carta, el afiche, la receta, entre otros. Todo con el fin de introducir sentido y significado a lo que escriben dentro y fuera del aula de clase.

De esta manera elevará la competencia comunicativa de sus estudiantes y responderá de manera más eficaz a los desempeños trazados por los DBA. Cuando la D2 dice que escribe en el tablero palabras para que los niños (a) repitan, también podría preguntarles qué quieren escribir, o sobre qué, porque de esta manera el estudiante se verá involucrado dentro de la actividad que presenta su docente y estará motivado a participar de ella.

“Es imprescindible que el maestro ejercite en los niños su proceso de pensamiento, que el niño pueda hacer suposiciones sobre un tema, discutirlo y comentarlo, para que contribuyan al bien común en la sociedad” (Mancera & Valverde, 2017, p.44), porque lo que se pretende es que la enseñanza forje aprendizajes en los estudiantes, no que se convierta en un obstáculo para el conocimiento.

Por su parte la D3 que aplica un método tradicional, presentó dos extremos en los resultados del Cuestionario. Mientras un 70% del grupo alcanzó en la mayoría de las categorías con nivel superior, un 30% se quedó en un nivel bajo. Esto se puede interpretar desde varios puntos de vista.

Aunque la docente privilegió la enseñanza fonológica, reduciendo su método a situaciones sin sentido y poco contextualizadas, se pudo observar que este método fue eficaz para una buena parte del G1, pero entonces, ¿por qué no logró también impactar en los demás estudiantes?

En el análisis del Cuestionario a partir de cada una de las categorías, se pudo ver que más de la mitad de los niños que presentaron nivel bajo, si sabían escribir palabras, cuando se pidió que escribieran el nombre a cada imagen. En lo que tuvieron dificultad, fue en su capacidad de comprensión e interpretación; esto se debe a que la docente, dentro de sus estrategias trabaja muy poco la lectura de diferentes tipos de texto y al evaluar siempre utiliza la técnica del dictado, en donde el estudiante no crea, ni produce nada.

Así, es necesario que la docente ajuste su método sin dejar de puntualizar en las letras y sus sonidos, pero incluyendo situaciones de la vida cotidiana de los estudiantes y en donde ellos vean la importancia de leer y escribir en su entorno.

También es importante que se trabaje la “producción textual, concebida como un proceso de representación y comunicación, determinado por variables esencialmente cognitivas, lingüísticas y socioculturales” (Hurtado, 2016, p. 57). Solo de esta manera, se conseguirá que la escritura movilice en los estudiantes, el pensamiento y la creatividad para conseguir aprendizajes contundentes que se puedan aplicar en cualquier momento.

Una de las estrategias para que los estudiantes luego produzcan textos de manera creativa, es leerles diariamente. De esta forma irán identificando las características de cada texto y así al momento de escribir tengan las herramientas suficientes que les permitan mejorar la calidad de sus *producciones textuales*.

Un docente que en su clase no implemente este tipo de estrategias tendrá un aula pasiva, rutinaria y mecánica. En estas condiciones no se favorece el aprendizaje y los indicadores dados por los DBA quedarán inalcanzables.

Por consiguiente, lo que se pretende es cumplir con los DBA para que este proceso escolar que se inicia en el grado primero brinde a los niños y niñas las posibilidades de interactuar en sociedad de manera más asertiva y productiva. Aunque la sociedad cada día presente nuevos desafíos, los procesos de enseñanza deben estar encaminados a formar personas que puedan enfrentarlos, desarrollando las competencias adecuadas que le permitan superarlos.

Para esto también se requiere que el docente cree ambientes de clase participativos, agradables y democrático, en los cuales no se anule al estudiante como persona, sino que se lo incluya, con sus intereses y necesidades, y haciendo de cada momento una excusa para el aprendizaje.

Así, como recapitulación se puede establecer a partir de los resultados generales del Cuestionario en cada una de las categorías construidas a partir de los DBA, que en la Institución Educativa Emiliano García en la C1 del Cuestionario obtuvo un promedio general de 64%, lo que refiere que, siendo esta categoría fundamentada en lo lingüista, desde los tres métodos se puede afirmar que el nivel alcanzado es aceptable.

En la C2 el porcentaje general alcanzado fue de 63%, lo que indica que desde los tres métodos se cumplió de forma aceptable con esta categoría enmarcada en lo fonológico.

En la C3 el porcentaje general alcanzado fue de 75%. En esta categoría donde el estudiante requiere de la interpretación, se puede decir que se alcanzó de una forma alta desde los tres métodos.

En la C4 el porcentaje general alcanzado fue de 44%, lo que indica que en esta categoría que implica la combinación de aspectos fonológicos y de producción textual, los tres métodos no alcanzaron a superar el 50%, lo que es un resultado bajo.

En la C5 el porcentaje general fue de 37%, lo que indica que la confrontación desde los tres métodos no se está aplicando, porque más del 50% no separan correctamente las palabras.

En la C6 el porcentaje general alcanzado fue de 38% lo que indica que la escritura con sentido no se está logrando bajo ninguno de los tres métodos empleados por las docentes.

En la C7 el porcentaje general fue de 39%, lo que indica que la organización de eventos de una historia en la secuencia correcta no se está logrando, bajo ninguno de los métodos.

En la C8 el porcentaje general alcanzado fue de 32%, lo que indica que la coherencia y la legibilidad en la escritura son elementos que no se están alcanzando desde los métodos de enseñanza.

En la C9 el porcentaje general alcanzado fue de 45%, lo que indica que la comprensión de pequeños textos que piden los DBA no se está logrando con efectividad, bajo ninguno de los métodos.

En la C10 el porcentaje general alcanzado fue de 61%, lo que indica que en la lectura comprensiva se superó de una forma muy aceptable.

De esta manera, de las 10 categorías diseñadas a partir de los DBA, 3 se alcanzaron de forma aceptable, 1 de forma alta y 6 de forma baja. Son resultados que reflejan una eficacia baja de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura empleados por las docentes de la Institución, que no dan cumplimiento, a nivel general, a los DBA dados por el Ministerio de Educación. Aunque es necesario resaltar que los DBA en su primera versión (2015) generaron polémica, especialmente en el área de lenguaje del grado primero y aunque en su segunda versión (2016), intentaron contextualizarse un poco más, al revisarlos detenidamente, se siguen relacionando en gran medida con lo estipulado en la versión uno, por esto en esta investigación, no ignora la primera versión.

9 Conclusiones

Esta investigación, cuyo objetivo general consistió en revisar la eficacia de los métodos empleados para la enseñanza de la lectoescritura en el grado primero a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), fue posible a partir del desarrollo de cada uno de los objetivos específicos señalados. El primero indicaba la descripción de los métodos empleados por los docentes para enseñar a leer y a escribir en el grado primero. Este objetivo se desarrolló principalmente con la aplicación de la Entrevista a las tres docentes del grado primero de la Institución Educativa Emiliano García ubicada en el Municipio de Girardota Antioquia. A partir de las respuestas se pudo identificar, con detalle, los métodos que empleaban en la enseñanza.

El segundo hacía referencia a identificar el desarrollo de la competencia comunicativa de acuerdo con los Derechos Básicos de Aprendizaje en los estudiantes. Para ello se aplicó un Cuestionario de 10 puntos, diseñado a partir de los DBA de Lenguaje para el grado primero. Este Cuestionario fue analizado e interpretado a partir de 10 categorías construidas con los indicadores estipulados por el Ministerio de Educación Nacional en sus DBA.

El tercero consistió en establecer algunos elementos metodológicos eficaces para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero en relación con los aprendizajes determinados por los DBA. Este objetivo se alcanzó en la medida en que se fue haciendo el análisis y la interpretación del Cuestionario realizado por los estudiantes y se fue confrontando con las respuestas que dieron las docentes en la Entrevista y con el marco teórico. De esta manera se develaron algunas estrategias metodológicas eficaces que favorecen el avance en el proceso de lectoescritura correspondientes a los desempeños esperados por los DBA. También se pudieron establecer cuáles aspectos no favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa en los niños y niñas.

A continuación, se enuncian las conclusiones que arrojó este estudio, donde se responde a la pregunta inicialmente planteada en esta investigación: ¿Cuál es la eficacia de los métodos empleados para enseñar a leer y a escribir en el grado primero a partir de los derechos básicos de aprendizaje?

Para dar respuesta a este interrogante, es importante señalar que los Derechos Básicos de Aprendizaje “enuncian una serie de evidencias relacionadas con aprendizajes estructurantes que atienden a la apropiación del código escrito” (MEN, 2017, p. 46), por lo tanto, para interpretar la eficacia de los métodos, hay que mencionar cuáles son esas competencias que debe desarrollar el estudiante en su proceso de lectura y escritura.

La enseñanza de la lectura y la escritura es fundamental en el desarrollo de habilidades comunicativas, necesarias en la formación integral de los niños y niñas, permitiéndoles relacionarse mejor con su entorno familiar, educativo, social y cultural. Por lo tanto, su inicio marca un camino en la manera como operará en el manejo de esta competencia. La preocupación por el método de enseñanza seleccionado por el docente, redundará en la particularidad, si posibilita o impide que se logren los objetivos haciendo que este sea eficaz, o por el contrario entorpezca el alcance de los DBA.

Los dos métodos empleados por las docentes en esta investigación fueron el Tradicional y el Global. Ambos presentaron puntos de eficacia con respecto al logro de los DBA y asuntos en los que requieren ajustes.

Para los DBA, es prioritario que los estudiantes puedan comprender y disfrutar de la lectura y que utilicen la escritura desde el valor comunicativo que esta posee; a pesar de esto, señalan como primer eslabón en el proceso de enseñanza, la decodificación. En esta investigación se pudo observar que los estudiantes que fueron instruidos bajo el método Global, presentaron mayor confusión entre letras y sonidos porque hay fonemas que tienen más de una representación gráfica. Debido a que la *conciencia fonológica*, no se aborda de forma directa en los métodos de orden analítico, porque no contemplan la enseñanza de letras aisladas.

De esta manera, el método Global presentó un alcance mínimo para identificar la estructura sonora de las palabras. Contrario a esto, está el método Tradicional, donde los estudiantes demostraron mayor dominio en aspectos fonológicos, lo que influirá a la larga, en una mejor ortografía y este aspecto representa una ventaja en términos de eficacia, en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los DBA contemplan también la enseñanza de las letras del alfabeto, diferenciando mayúsculas y minúsculas, con el fin de que este conocimiento se aplique al momento de escribir, empleando, por ejemplo, la mayúscula al iniciar una frase. En la investigación, desde ambas metodologías, los estudiantes hicieron la correspondencia entre mayúsculas y minúsculas, pero al

momento de contextualizar este saber en la escritura de frases, los estudiantes que fueron instruidos bajo el método Global, no lo aplicaron. Lo que indica que desconocen la importancia que tiene este conocimiento en la práctica. Desde este aspecto, la eficacia del método Global fue baja.

Otro elemento que se observó a partir de este estudio fue que, en los grupos que estuvieron bajo el método Global tienen mayor dificultad en aspectos de orden lingüístico de la escritura, lo que le resta operatividad al método en este aspecto; porque se pierde la función principal de la lectura y la escritura que es la comunicación de significado (Barrera, 2018). Un escritor “debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción” (Cassany, 1988, p.11). Es prioritario que los estudiantes reconozcan que al escribir es fundamental el contenido del texto, pero también hay que empezar a cumplir unas reglas gramaticales que, aunque en el grado primero son básicas, hacen que este proceso se desarrolle de forma progresiva, porque dentro de la sociedad, es necesario transmitir e interpretar de manera adecuada toda la información del entorno.

Los DBA reconocen que la escritura y la lectura son procesos que se van nutriendo en cada año escolar, por lo tanto, es importante que estos detalles de la escritura, aunque parezcan irrelevantes por la edad de los niños (a), hay que trabajarlos desde el comienzo e ir intensificando el nivel de exigencia año tras año. Por lo tanto, desde el método Global es necesario hacer hincapié en estos aspectos para lograr la eficacia esperada por los DBA.

Por otro lado, los métodos empleados por las docentes revelaron una utilidad en lo siguiente: la mayoría de los estudiantes rotulan correctamente objetos, lo que responde satisfactoriamente, a la *ampliación de vocabulario* señalada por los DBA. Aunque el método Tradicional, alcanzó una pequeña ventaja con respecto al Global, porque en la escritura de palabras, los estudiantes presentaron menor cantidad de errores de tipo fonético. Pero esto mismo no sucedió, en un ejercicio de selección. Algunos de los estudiantes que estuvieron bajo el método Tradicional, aun respondiendo bien a la escritura de vocabulario, presentaron dificultad para clasificar palabras respecto a categorías, porque desde este enfoque “la excesiva memorización y mecanización” (Barrera, 2018, p. 37), hizo que se le diera menor importancia al valor significativo de cada palabra. Lo que le resta eficacia al método, desde el punto de vista de los DBA.

Ligado a esto, el grupo que aprendió a leer y a escribir con el método Tradicional se le imposibilitó la visión de que “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen en cada contexto” (Cassany, 1999, p. 27). En la investigación se observó, que estos

niños y niñas, desde ahora, presentan una actitud temerosa y frenada, con respecto a la escritura espontánea; por este motivo los textos que construyeron se limitaron a describir las imágenes, sin ir más allá. Cuando la enseñanza es descontextualizada, no guarda relación con las vivencias del niño, no tiene un propósito, es fragmentada, lo que conlleva al desinterés y a la pérdida de sentido (Goodman, 1990).

Aquí es conveniente recordar que los DBA promueven la contextualización de los saberes, porque cuando el estudiante se siente identificado con la temática de la clase, aumentará su motivación y participación. También, señalan con vehemencia la producción textual de los estudiantes, concebida como “un proceso de representación y comunicación, determinado por variables esencialmente cognitivas, lingüísticas y socioculturales” (Hurtado, 2016, p. 57). De esta manera, los métodos que no posibiliten el desarrollo de esta habilidad impiden que se logre con eficacia lo estipulado por los DBA.

En general, se puede afirmar, que ambos métodos empleados en esta investigación, demostraron que las oportunidades de escritura que brindaron a sus estudiantes son pocas, “escribir consiste en aclarar y ordenar información, hacer que sea más comprensible para la lectura, pero también para sí mismos” (Cassany, 1995, p.61) y para lograr este objetivo es necesario aplicar uno de los lemas del autor Daniel Cassany (1999) “a escribir, se aprende escribiendo” (p. 80). Para adquirir esta competencia comunicativa, señalada por los DBA, es necesario que todos los docentes, desde cualquier área del aprendizaje, motiven el desarrollo de esta habilidad procurando que los estudiantes escriban a partir de múltiples excusas y que además socialicen sus producciones y es por esto se deben trabajar aspectos como la coherencia, la legibilidad en la escritura para que cumpla con su carácter comunicativo.

Sumado a lo anterior, los estudiantes orientados bajo el método Tradicional, fueron privados de procesos de comprensión e interpretación. Si “Leer es construir significados” (Valverde, 2014, p. 81), la concepción de lectura asumida desde este enfoque tradicional, se reducía a un reconocimiento de signos gráficos carentes de sentido, borrando así la experiencia y conocimiento que poseían los estudiantes y que estaban dispuestos a ofrecer al momento de entender un texto. Esta es una gran desventaja que reduce la eficacia del método, porque los DBA promueven la lectura contextualizada dentro y fuera del aula, en la familia y en el espacio social.

Al contrario, el método Global alcanzó mayor eficacia, en la medida que se enfocó en la comprensión e interpretación, empleando portadores de texto más significativos con verdadero sentido comunicativo.

No obstante, es necesario recalcar que el método Global tal y como lo emplearon las docentes participantes, careció de elementos fundamentales, que de no haber sido así, los resultados de los estudiantes orientados bajo este método serían mejores. Por ejemplo, una de las docentes tuvo en cuenta, en el diseño de su metodología, los saberes e intereses de sus estudiantes y primó la comprensión de textos reales. Lo que no hizo la otra docente. Por lo tanto, cuando se trabaja bajo un método específico, este no se puede centrar solo en un aspecto, como el hecho de partir de unidades significativas como la palabra, la frase y el texto.

Debe tomar otros elementos, como qué se entiende por lectura y escritura, enfocándola siempre a su función primordial de comunicar significado, y donde la comprensión y la interpretación van ligadas a sus procesos. Desde esta mirada, el método Global no fue aplicado con rigurosidad, por lo tanto, su eficacia no fue la mejor con respecto al logro de los DBA.

Por otro lado, las docentes investigadas, aplicaron estrategias evaluativas que no permitieron en los estudiantes enfrentarse a situaciones con sentido, en donde pudieran aplicar las herramientas adquiridas y dar un uso significativo al lenguaje, esto en contra de que “La evaluación debe adoptar una perspectiva formativa: Fomentar que el aprendiz autorregule el proceso de composición y de aprendizaje” (Cassany,1999, p. 155). Por este motivo, la evaluación no aportó a la eficacia de los métodos, porque no se tomó como una oportunidad para el aprendizaje y además no fue consecuente con la manera de enseñar.

También, se pudo observar que, desde los métodos empleados por las docentes, se le dio poco uso a la revisión y la confrontación de la producción escrita con el fin de mejorar aspectos tanto semánticos como gramaticales de la escritura. En los resultados de la investigación algunas falencias escriturales de los estudiantes se pudieron haber superado, si dentro de las estrategias pedagógicas de las docentes se diera la confrontación y la revisión de producciones, procurando siempre llegar a la autorregulación. Por lo tanto, en este aspecto que permite la mejora continua, los métodos, como se aplicaron, aportaron una mínima eficacia.

Unido a esto, se observó la falta de aplicación de estrategias pedagógicas, para promover el aprendizaje en los estudiantes que presentaron un ritmo diferente. Lo que conlleva a que unos avancen en el proceso y otros se queden rezagados. Los planes de apoyo no fueron eficaces bajo

ninguno de los métodos. Desde el método Tradicional, el plan de apoyo aplicaba la misma metodología empleada en la clase habitual, dando poco resultado. Desde los otros métodos, estos estudiantes quedaron a la deriva.

Entonces, para aquellos estudiantes que no lograron avanzar de forma significativa en el aprendizaje de la lectura y la escritura, se puede afirmar que los métodos no fueron eficaces, porque no lograron que alcanzaran, lo estipulado por los DBA.

A partir de esta investigación se pudo revisar los métodos empleados por las docentes para enseñar a leer y a escribir, encontrando que desde cada enfoque hay elementos que favorecen el alcance de los DBA; pero aún queda la labor de integrar otros aspectos, para que el método cumpla con la eficacia requerida por el Ministerio de Educación Nacional en sus Derechos Básicos de Aprendizaje.

10 Recomendaciones

A los docentes les fue concebida una labor fundamental dentro de la sociedad, la cual pueden desempeñar de tal manera que favorezca o desfavorezca el aprendizaje de los estudiantes. En ocasiones el docente actúa con base en concepciones que tiene arraigadas desde su formación, que muchas veces le impiden visualizar otras alternativas que pueden traer mejores resultados en su quehacer pedagógico. También, es probable que intente cambiar antiguas metodologías, pero si estos cambios no se dan a partir de una formación permanente y consciente, es inevitable, que en algún momento vuelva a estar en el punto inicial, sin darse cuenta. En otras palabras, los viejos esquemas podrán salir de nuevo a flote e imponerse.

Esta investigación acerca de la eficacia de los métodos empleados en la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero a partir de los DBA permitió establecer algunos elementos metodológicos eficaces para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero en relación con los aprendizajes determinados por los DBA. A pesar de que este estudio, solo tomó el caso de la Institución Educativa Emiliano García del Municipio de Girardota, estas recomendaciones pueden aplicarse en cualquier establecimiento educativo porque como se pudo observar, no se trató, en ningún momento de cambiar el método utilizado por el docente, sino más bien de reconocer los ajustes necesarios para alcanzar su eficacia.

De esta manera, todos los docentes, en especial los que tienen la hermosa labor de acompañar el proceso de lectura y escritura en su etapa inicial, podrán tomar las siguientes recomendaciones, aquí contempladas, y ponerlas en marcha en sus instituciones.

Estas recomendaciones aparecen a continuación como ingredientes necesarios para lograr la eficacia de los métodos empleados para la enseñanza de la lectura y la escritura en el grado primero a partir de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), porque lo que se propone es que el docente revise su método y lo ajuste, con los ingredientes que le hagan falta, para que pueda cumplir con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional con los DBA.

Primer Ingrediente: El concepto de lectura y escritura de los docentes, está en construcción permanente. En muchas ocasiones, el concepto de lectura y escritura que posee el docente está arraigado a su formación inicial, limitando su visión con respecto al alcance y a la efectividad en la aplicación de su método de enseñanza.

Esto puede darse de forma consciente o inconsciente, pero de una u otra manera influye en su labor pedagógica. Porque, si para un docente escribir se reduce a codificar, le estaría quitando todo el poder comunicativo que posee la escritura. Y si leer se simplifica a una decodificación de signos, le estaría restando la posibilidad de “construir significados” (Valverde, 2014, p.81) y de adquirir una multitud de aprendizajes a partir de su dominio de la lectura.

Por esto, es fundamental que el concepto de lectura y escritura de los docentes se nutra y se enriquezca, con una formación continua, que le permita actualizarse en lo que surge a nivel teórico y práctico, construyendo una concepción que albergue diversas visiones. Así, tendrá la oportunidad de reflexionar críticamente acerca de estas dos habilidades tan fundamentales en la vida de toda persona, ya que estas le facilitarán, al estudiante, su relación con los demás.

También es primordial que el docente haga de estas dos habilidades comunicativas, leer y escribir, herramientas que no solo favorezcan su quehacer pedagógico sino su vida misma. Porque en la medida que él haga uso de la lectura, siendo un buen lector y, además, le guste escribir, transmitirá esa pasión a sus estudiantes. Por ejemplo, cuando les comparte a sus alumnos, sus propias producciones o cuando les lleva textos a clase seleccionados por criterios claros. De esta forma, enseñará no solo con su discurso, sino también con su ejemplo.

Partiendo, de un concepto fundamentado de lectoescritura en los docentes, es decir con distintos referentes teóricos y pedagógicos y además diferentes experiencias propias, es posible construir una labor más cercana a las concepciones de lectura y escritura planteadas por el Ministerio de Educación Nacional en sus DBA; en donde se define que “leer es un proceso que no se reduce a descifrar letras puesto que la decodificación es solo un paso necesario para que los estudiantes comprendan y disfruten lo que lean” (Mallas de Aprendizaje, 2017, p. 9).

Respecto al concepto de escritura se dice: “escribir es un proceso que va más allá de la codificación de letras pues implica la producción de textos y discursos enmarcados en una situación comunicativa que tiene propósitos, interlocutores y temas específicos” (Ibídem). Es así como el docente, de acuerdo con su método, establecerá estrategias eficaces, que generen una vivencia de la lectura y la escritura congruente con su formación académica y con lo dispuesto en los DBA.

Segundo Ingrediente: *El proceso de enseñanza de la lectura y la escritura debe de ir de lo simple a lo complejo*. En la enseñanza de la lectoescritura, el MEN en sus DBA, no sugiere un método específico, pero dentro de sus indicadores se logra develar un proceso que va de situaciones más sencillas a situaciones más complejas. Partiendo de esto, al revisar la eficacia de los métodos,

es importante que, en cada uno de ellos, se lleve un proceso paulatino, en donde se respete el ritmo de aprendizaje de cada estudiante y el momento en el que se encuentra conceptualmente.

De esta forma las acciones del maestro estarán direccionadas hacia el avance en cada una de las habilidades y aptitudes de sus estudiantes, de acuerdo con el proceso que llevan. Es así como irá incrementando el nivel de exigencia, porque lo que busca es que logre niveles de comprensión e interpretación cada vez más altos. Para dar cumplimiento a los DBA, es indispensable que el docente cumpla con su labor de acompañamiento efectivo, brindándole a cada estudiante la asesoría necesaria y oportuna en cada una de sus etapas de desarrollo, para alcanzar una competencia comunicativa que le facilite proyectarse socialmente, adaptarse culturalmente y avanzar en el campo académico.

Tercer Ingrediente: *Ambiente significativo en el aula de clase*. Independiente del método que elija el docente, sea de la línea de los sintéticos o de los analíticos, es importante partir de los saberes previos que posee el estudiante, para que el nuevo conocimiento que se pretende enseñar se conecte rápidamente con su estructura cognitiva (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1983). De esta manera, el docente al planear sus clases evita enseñar “elementos aislados sin sentido” (Rincón & Hederich, 2008, p. 52) y creará en su lugar, un ambiente más familiar que facilitará el aprendizaje de todos.

Por consiguiente, para que un método de enseñanza de lectoescritura sea eficaz, deberá establecer actividades pedagógicas que surjan de una temática contextualizada, devenida de un reconocimiento cuidadoso de las características de los estudiantes, donde se pueda tener en cuenta sus intereses y necesidades, permitiéndole aportar desde su experiencia. De esta manera, se garantiza, en un alto porcentaje, la atención, la participación y la motivación de todos. Se creará un ambiente propicio para el aprendizaje significativo, que es lo que reiteran los DBA en sus objetivos.

Cuarto Ingrediente. *La comprensión no es negociable, es imprescindible*. Para lograr la eficacia de un método de enseñanza, en ningún momento se puede postergar la comprensión en el proceso de lectoescritura que lleva el niño (a): “leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos comprender” (Solé, 1992, p 37). Los métodos sintéticos en su afán de que el estudiante aprende a leer y a escribir de manera convencional, despojan el proceso de todo significado, convirtiendo el paso por el grado primero en una aventura aburrida y desmotivadora.

Los métodos sintéticos requieren rescatar la comprensión y ponerla al servicio de su método, propiciando siempre que el niño o la niña comprendan o entiendan lo que leen y escriben y dándole sentido a cada actividad que desarrollan en clase. “La comprensión mejora cuando los alumnos son capaces de relacionar las ideas que están representadas en el texto con su propio conocimiento y experiencias” (Jiménez & Guzmán, 2003, p. 11). De esta manera, los docentes desde todos los métodos encaminarán sus estrategias metodológicas a la producción y comprensión de textos desde espacios significativos y reales para los estudiantes.

Quinto Ingrediente: *Todo método debe contener la enseñanza de aspectos fonológicos y lingüísticos.* Aunque el método Global afirme que “las correspondencias grafema – fonema no se enseñan (al menos explícita y sistemáticamente), el alumno puede llegar a operar con ellas de algún modo” (Alegría, Carrillo & Sánchez, 2005, p. 7), es necesario trabajar la *conciencia fonológica* (Jiménez & Guzmán, 2003) en los estudiantes.

Los DBA de primero en Lenguaje contemplan la enseñanza de lo fonético de forma directa y consciente, “se busca integrar las habilidades para la adquisición del código escrito y las habilidades lingüísticas puesto que el desarrollo en paralelo de los dos tipos de habilidades posibilita que los estudiantes aprendan a leer y escribir de manera sistemática” (Mallas de Aprendizaje, 2017, p. 9).

Ligado a esto, para lograr una competencia comunicativa integral, este componente fonológico y lingüístico es imprescindible, es la fórmula, para alcanzar la eficacia de los métodos de enseñanza de la lectura y la escritura. Por lo tanto, los docentes que elijan métodos analíticos, es necesario que integren esta fase fonética dentro de su planeación. Aunque el estudiante debe percibir la enseñanza como un todo, en donde se les brinde igual importancia a aspectos de orden semántico como a los aspectos de orden gramatical.

Sexto Ingrediente: *La enseñanza de la ortografía es clave para el desarrollo de la competencia comunicativa.* Los DBA señalan, para el grado primero, el aprendizaje de las letras del abecedario, relacionando mayúsculas con minúsculas. Lo que indica que, dentro del proceso de enseñanza de la lectoescritura, el MEN, tiene como una de sus metas, desarrollar una conciencia ortográfica en los estudiantes, que les permita fortalecer la competencia comunicativa.

Aunque algunos métodos de enseñanza sostienen que no parten de letras aisladas, sino de palabras completas (Alegría, Carrillo & Sánchez, 2005) y que este conocimiento llegará de manera paralela, es importante que, para lograr la eficacia de cada uno de los métodos y así poder responder

a los derechos básicos de aprendizaje, se incorporen estos aspectos de corte ortográfico en la planeación.

Específicamente, para el grado primero, a las letras del abecedario se le otorgará el verdadero sentido que prestan dentro de la comunicación. Porque cuando un estudiante contextualiza el por qué y el para qué de una mayúscula, y esto lo adquiere, dentro de situaciones comunicativas reales y con sentido, comprenderá que el cumplimiento de estos aspectos ortográficos, le ayudará a comunicarse en su medio social con mayor eficiencia.

Es importante mencionar que, para alcanzar una buena ortografía, la lectura es una de las herramientas más eficaces. Por esto, se recomienda aflorar, en los estudiantes, el gusto por la lectura porque es a partir de ella que aprenderán vocabulario y ortografía (Fernández & Navarro, 2015), útiles para toda su vida.

Séptimo Ingrediente: *Minimizar el tiempo que se destina a transcribir del tablero*. Esta actividad, aunque en ocasiones necesaria, muchas veces es la que impera en la rutina de las clases, donde los estudiantes pasan largos períodos de tiempo, ocupados copiando en el cuaderno lo que el profesor les puso en el tablero o en el computador. Teberosky (1991) plantea que escribir no es transcribir de manera pasiva, esta es una actividad mecánica que no moviliza pensamiento en el estudiante.

Esta estrategia disminuye la posibilidad de adquirir un nuevo aprendizaje, además le resta eficacia al método de enseñanza, porque se estaría invirtiendo tiempo valioso en aspectos que realmente no lo requieren, dejando de lado experiencias que sí le aportarían herramientas para alcanzar los DBA estipulados.

De esta manera, los docentes que emplean la transcripción prolongada le harán entender al estudiante que él no cuenta como “sujeto activo y participante” (Fajardo, 2016, p.57), que sus necesidades e intereses no tienen lugar, asumiendo poco a poco una actitud pasiva y reservada. Por lo tanto, un proceso de enseñanza aprendizaje, debe privilegiar la participación de los estudiantes en clase, empleando el tiempo en actividades con sentido, variadas y significativas, que le brinden la oportunidad de avanzar en el desarrollo de la competencia comunicativa, permitiéndole al niño o niña un desempeño pertinente al interactuar en familia, en grupo y en sociedad.

Así se contribuye en la formación de personas atentas a sus procesos y a escuchar al otro, capaces de desempeñarse asertivamente en sociedad, con una capacidad comunicativa más eficaz para cada momento de su vida.

Octavo Ingrediente: *Un método eficaz posibilita, en todo momento la producción textual.* Esta conclusión va en consonancia con un pensamiento de Cassany (1988) *A escribir se aprende escribiendo.* Los DBA son muy claros en subrayar, en su concepto de escritura, que esta debe ir más allá de la codificación de letras; debe implicar principalmente la producción de textos. Se hace hincapié en que no es producir textos sin sentido, sino centrar la atención en la producción con intención, en la cual “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen en cada momento” (Cassany, 1999, p. 27).

También es fundamental que el estudiante descubra el valor de la escritura en su vida cotidiana. Cuando le encuentra esta funcionalidad, podrá incursionar en la cultura escrita que tiene en su entorno más cercano, buscará diferentes portadores de texto que le ofrece su medio y los comprenderá y los diferenciará, de acuerdo con su intención comunicativa.

Por esto, es importante que los docentes, desde el método que empleen, brinden continuamente espacios para la producción textual, valiéndose de múltiples situaciones posibles. Una carta, una receta, un aviso publicitario, una lista de mercado, la planeación de una fiesta, en fin, entre más contextualizada y significativa sea la excusa para escribir, tendrá mejores resultados.

Si un estudiante desde primer grado tiene la oportunidad de escribir, no de una manera mecánica, sino creativa, cada vez se hará más consciente de que cuando escribe, debe pasar por varios borradores para llegar a una mejor versión de lo que quiso contar. Cuando avance a otros grados, no le será tan difícil comprender este proceso de construcción textual.

Noveno Ingrediente: *Disfrutar la lectura.* Los DBA dentro de su concepto de lectura señalan una meta a alcanzar “comprender y disfrutar la lectura” (Mallas de aprendizaje, 2017, p. 9). Partiendo de esta meta, los docentes, en especial los que utilizan métodos sintéticos, es importante que abandonen definitivamente las lecturas descontextualizadas que traen las cartillas, si bien éstas pretenden enseñar a leer y escribir, están lejos del entorno de los niños.

Este tipo de texto no fortalece la comprensión, la interpretación, la imaginación y mucho menos genera aprendizaje, por lo tanto, la selección de textos es una labor que se hace desde el sentido que tendrán para los niños. “Cuanto más real sea el material que se usa en el aula, más posibilidades tendrá el alumno de relacionarlo luego con el exterior” (Hurtado, 2016, p.61).

Esto es fundamental para que el estudiante le encuentre sentido a la lectura, no solo dentro del ambiente escolar, sino fuera de ella. Aquí es donde nacen los grandes lectores, porque encuentran en la lectura, la oportunidad de conocer y de aprender, expandiendo su imaginación y

creatividad. Por lo tanto, cuando el docente selecciona las lecturas que llevará a clase, es primordial que previamente examine el medio en el que se mueven sus estudiantes, para que estas se ajusten a los intereses de ellos. Del contexto cercano puede tomar muchos tipos de texto como afiches, murales, carteleras, revistas, avisos publicitarios, entre otros, con el fin de que tengan una “función social y comunicativa, que les permita a los niños comprender la utilidad de la lengua en los diferentes contextos” (ibídem).

Otra de las formas para enriquecer en los niños (a) el gusto por la lectura es “leyéndoles todos los días diferentes tipos de texto” (ibídem), un docente que manifieste su gusto por la lectura, seducirá a sus estudiantes a amar la lectura y a disfrutar de ella.

Décimo Ingrediente: *La evaluación como generadora de aprendizaje*. Para que un método de enseñanza de la lectoescritura sea eficaz, todo lo que se haga en el aula de clase, debe favorecer un aprendizaje significativo, procurando el logro de las metas trazadas por los DBA. Por lo tanto, es indispensable que el método seleccionado sea coherente con la concepción de evaluación del docente, ya que “La lectura y la escritura son parte del lenguaje cuya función principal es la comunicación de significado” (Barrera, 2018, p. 38).

Si la evaluación no cumple con esta función, dejará de ser un espacio generador de aprendizaje; aunque en esta medida, es necesario mirar las características individuales de cada uno de los estudiantes a los que se evalúa, porque la escritura es un ejercicio que requiere tiempo y esfuerzo y los ritmos de aprendizaje son diferentes en cada uno de los niños y niñas.

Reconociendo este panorama, “una evaluación auténtica intenta averiguar qué sabe el estudiante o qué es capaz de hacer” (Ahumada, 2005, p.12), de esta manera el docente, se dará cuenta cuando sus estrategias no dieron el resultado esperado, entonces vendrán ajustes en pro de la calidad de los aprendizajes.

Partiendo de esto, es necesario que cada docente reflexione acerca del manejo que le está dando a esta herramienta y la ajuste a su método porque la evaluación y el aprendizaje deben ir de la mano, “constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes; es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación” (Ahumada, 2005, p.13).

Siendo así, también es indispensable que el docente varíe las técnicas que utiliza para extraer información acerca de los aprendizajes de sus alumnos. Por ejemplo, algunos estudiantes

se desempeñan mejor a nivel oral y otros por escrito, entonces es necesario que emplee distintas formas evaluativas para beneficiar las habilidades comunicativas.

Décimo primer Ingrediente: *La revisión como parte del proceso de formación del desarrollo de la competencia comunicativa*. Un método eficaz, en lectoescritura, es aquel que brinda la oportunidad de mejora continua. La realimentación o confrontación debe ser una práctica cotidiana en el aula de clase. “Lo importante es que en el proceso de comunicación el docente y estudiante interactúen, permitiendo un proceso de revisión en el cual ambos se nutran positivamente de todos los elementos que hacen de la comunicación un factor pedagógico” (Valverde, 2014, p.82). Si un docente, desde el método que emplea para enseñar a leer y a escribir, habitúa a sus estudiantes a confrontar sus producciones ya sea por parejas, por equipo, a nivel grupal o con la estrategia que él seleccione, incrementará el desempeño en sus habilidades comunicativas.

Para lograrlo es necesario, no solo que el docente este cumpliendo una función de liderazgo, al revisar de una u otra forma las construcciones textuales de los estudiantes para afianzar el avance en su proceso, además los mismos estudiantes pueden hacerlo, así poco a poco adquieren la capacidad de pensar sobre sus propias producciones, sus ventajas y sus debilidades, puede que “reflexionen sobre sus actuaciones lingüísticas, y en esa medida, puedan generar diversas transformaciones que los lleven a niveles de desarrollo cada vez más complejos” (Hurtado, Serna & Sierra, 2003, p. 15).

De esta manera, es consecuente que se trabajen procesos en los que ellos mismos puedan *autoevaluar* sus producciones (Cassany, 1999), desde una posición crítica y reflexiva, para adquirir la competencia comunicativa que les permita mejorar la relación con el otro y puedan regular su propio aprendizaje, escribiendo y leyendo sobre aquello que tenga sentido para ellos y les brinde la oportunidad de proyectarse en sociedad.

Así, una práctica pedagógica oportuna, es aquella en la cual el docente procura el progreso de todos sus estudiantes, respetando siempre sus ritmos y tiempos de aprendizaje. Sin olvidar, que la escuela debe facilitar los medios para que ellos descubran sus potencialidades y así fortalecerlas, desarrollando las competencias necesarias para adaptarse al medio al que pertenecen. Si se trabajan estos aspectos de forma significativa, los estudiantes podrán desempeñarse adecuadamente no solo en su vida escolar sino también, en su vida familiar y social.

Décimo segundo Ingrediente: *Los dictados por sí solos no indican si un estudiante sabe escribir*. El dictado simplifica la escritura a decodificar de manera correcta, “escribir no es transformar lo que se escucha en formas gráficas, como tampoco equivale a reproducir con la boca lo que el ojo recoge visualmente” (Ferreiro & Teberosky, 1979, p. 7). Además, la estrategia evaluativa de hacer dictados a los estudiantes, como el único medio para regular el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, no da cuenta de otros procesos, porque disminuye en los estudiantes la capacidad creativa al momento de producir textos. Para un docente, el hecho de que los estudiantes respondan de manera satisfactoria a un dictado, no puede ser el único indicador para afirmar que alguien ya sabe leer y escribir.

Este tipo de escritura tiene muy poco sentido, carece entonces de significación para el aprendizaje (Braslaysky, 1962), solo hay una “excesiva memorización y mecanización” (Barrera, 2018, p. 37) (Ministerio de Educación Nacional, 2017). Se busca entonces que los niños partan de sus propios intereses y hagan uso de sus conocimientos y habilidades.

Décimo tercer Ingrediente: *Ofrecer estrategias oportunas para los estudiantes que avanzan a un ritmo más lento*. Dentro del método que elija el docente, es importante que no pierda de vista a aquellos estudiantes que presentan dificultades. Es prioritario que haga las adecuaciones curriculares necesarias, con el fin de beneficiar a cada uno de sus estudiantes en su proceso de aprendizaje, sin que esto implique que tenga que sacarlo del grupo, ya que como se dijo la socialización es elemento esencial del aprendizaje y de la alfabetización.

La escuela debe favorecer la inclusión, entendiendo y respetando cada una de las circunstancias cognitivas, personales y familiares de sus estudiantes. Delegar enteramente la responsabilidad a la familia perjudica aún más al estudiante. Establecer un plan de apoyo con los padres de familia, es entonces necesario y pertinente a la hora de consolidar aprendizajes y atender dificultades.

Décimo cuarto Ingrediente: *Acompañamiento efectivo en casa*. En consonancia con lo anterior y aunque en esta investigación revisó los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la escuela, es importante mencionar que la comunicación efectiva entre docente y padre de familia hace parte de dichos procesos, así los progresos no se verán entorpecidos por prácticas inadecuadas en casa.

El docente puede convocar a los padres de familia durante el transcurso del año, para asesorarlos y explicarles desde el comienzo su metodología, de esta forma podrán comprender las

actividades que realiza su hijo y la manera más efectiva de hacer su acompañamiento en casa, contribuyendo entre todos, en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Y, por último, el Ingrediente que sintetiza toda la metodología. Como ninguno de los métodos en su aplicación es el ideal, esta conclusión indica la relevancia de la aplicación de los distintos Ingredientes anteriores.

El método de enseñanza debe ser flexible para favorecer el alcance de los DBA. En la interpretación de los instrumentos de recolección de información se observó que las docentes que trabajaban desde el método Global, cada una lo direccionaba a su manera, una de ellas tomaba lo mejor del método y lo implementaba en sus clases, pero al momento de evaluar no era coherente porque hacía dictados como si utilizara un método fonético. Igual pasaba en sus clases, aún faltaba incrementar, las actividades de producción textual.

La otra docente, siendo del método Global, no partía de los intereses de sus estudiantes, ni contaba con sus saberes previos. Ella iniciaba con las palabras que se le ocurrieran y aunque sus estudiantes salían con frecuencia al tablero a escribir, no realizaba actividades de confrontación, ni llevaba variedad de textos a clase.

Por otro lado, estaba la docente con el método tradicional que se encasillaba únicamente en lo fonético. Su única forma de evaluar era el dictado y los textos que llevaba a clase salían de los portadores de texto diseñados para enseñar a leer y a escribir. La comprensión y producción textual las aplazaba para que la docente de segundo iniciara con estos procesos.

Partiendo de esta realidad, se hace evidente que ninguno de los métodos fue totalmente eficaz y que, para lograrlo, deben ajustarse a los requerimientos dados por los DBA para que, de esta forma, los estudiantes alcancen un desempeño óptimo en la competencia comunicativa.

Para futuras investigaciones se sugiere poner a prueba, en su conjunto, los elementos metodológicos aquí planteados; con el fin de analizar, cómo desde cada uno de los métodos, se puede lograr una mejor eficacia con respeto al alcance de los DBA. También a partir de estas investigaciones, se puede detectar otros Ingredientes metodológicos, que seguramente le aportarán aún más al logro de los objetivos.

Además, se sugiere que, en las instituciones educativas, se promueva la conformación de comunidades de aprendizaje e investigación. Donde se pueda discutir, por ejemplo, conceptos como el de lectura y escritura y donde a partir de las reflexiones y experiencias entre pares docentes, se generen nuevas metodologías que conlleven a la calidad educativa. Para brindarle a los

estudiantes lo mejor que, como profesionales de la educación, estamos llamados a ofrecerles. Unido a esto, es consecuente que los docentes encuentren en su quehacer pedagógico, un material único para iniciar procesos investigativos que favorezcan la comunidad a la cual pertenecen y puedan dar a conocer a los demás, a partir de publicaciones académicas.

Referencias

- Aguirre, J. C., & Jaramillo, J. G. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta moebio* 53: 175-189.
- Ahumada, A., Pedro. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 11-24. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.
- Albert, M. (2009). La investigación educativa. *Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Alegría, J., Carrillo, M., & Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. La Búsqueda del mejor método para enseñar a leer sigue preocupando a muchos educadores. *Investigación y Ciencia*.
- Ausubel, D. P. Novak, J. D., Hanesian, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trías Ed., México.
- Bello & Holzwarth, (2008). La lectura en el nivel inicial. *Cultura y Educación: Buenos Aires*.
- Bunge, M. (1959). *La ciencia. Su método y su filosofía*. 727-729
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. Madrid. *Revista española de salud pública*.
- Albert Gómez, M. J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Barrera, M. (2018). *Enseñanza de la Lectoescritura en el Preescolar del Colegio Ismael Perdomo I.E.D.* (Tesis de Maestría). Universidad Externado de Colombia, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Braslavsky, B. (1983). *La lectura en la Escuela*. Argentina: Kapelusz
- Campos, G., & Lule, N.E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. México. *Revista Xihmai*, 7 (13), 45-60, enero-junio.
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Escribir para leer y viceversa*. Salamanca: Caja Duero.
- Cassany, D. (2002). *La Cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

- Certeau, M. (1999). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria* 14(1),61-71.
- Contrato Interadministrativo 0960. (2016). *Fundamentación teórica de los DBA*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Cristóbal, S. (2013). *La metodología de la lectoescritura en Educación infantil y su influencia en el aprendizaje lectoescritor de los alumnos*. (Tesis Maestría). Universidad de Valladolid, España.
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. *Reading and Writing*, 6, 299-320.
- Díaz, I. (2000). *La enseñanza de la lectoescritura*.
- Duarte, O., Solovieval, Y., & Quintanar, L. (2018). *Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza*. México.
- El Espectador. (2019, abril 13). *Pruebas Pisa: Colombia obtuvo puntajes más bajos que el promedio de la OCDE*. El Espectador.
- Fajardo, R. (2016). *Ambientes de aprendizaje para potenciar los procesos de lectura y escritura*. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá.
- Fernández, A., & Navarro, R. (2015). *Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería*. Investigaciones Sobre Lectura.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo 21.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos*. Lectura y vida.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura, escritura y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo 21.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones PaidÚs.
- Galán, M. (2009, abril 27). *El cuestionario en la investigación. Metodología de la investigación*. Bucaramanga, Colmundo.
- Gallardo, Y., & Moreno, A. (1999). Serie Aprender a investigar. Módulo 3. *Recolección de la Información*. Santa Fe de Bogotá, D.C.
- García, N., & Rojas, S. (2015). La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo XX. *Pedagogía y Saberes* No. 42. Universidad pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Pp. 43-60.
- Gil, M. (1997). *Los Métodos de Lecto – escritura en el siglo XX*. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.
- Girón, M., & Vallejo, A. (1992). *Producción en interpretación textual*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Goodman., Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo 21.
- Goodman, Y. (1982). *El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo 12.
- Goodma, Y. (1991). El conocimiento del niño sobre las raíces de la alfabetización y sus implicancias para la escuela. *Lectura y vida*, 12(1).
- Guidali, M. (2015). *Perspectivas teóricas y didácticas propuestas por la conciencia fonológica y la psicogénesis*. Uruguay: Codicen.
- Guzmán, R. (2014). *Lectura y Escritura. Cómo se Enseña y se aprende en el aula*. Colombia. Editorial: Universidad de la Sabana.
- Hymes, D. (1971). *Acerca de la competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.
- Hudson., Förster., Rojas., Valenzuela., Riesco., & Ramaciotti. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, 35 (140), 100-118. México.

- Hurtado, R., Serna, D. & Sierra, L. (2003). *Lectura y escritura en la infancia. Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción*. Medellín, Colombia: Escuela Normal Superior de Copacabana.
- Hurtado, R. (2016). *Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria*. Medellín: L Vieco S.A.S.
- Icarito. (2009). *Gramática, Lenguaje y Comunicación*. Primer Ciclo.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES (2016). *Informe Pruebas SABER*. Bogotá, Colombia.
- Jiménez, J., & Guzmán, I. (2003). Enseñanza de la lectura: de la teoría a la práctica educativa. Universidad de La Laguna, España. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- La República. (2019, octubre 4). *Conozca la lista de los mejores colegios en cada ciudad según ranking Sapiens*. *La República*.
- Lebrero, M.P., & Lebrero, M.T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- Lerner, D. (1996). Es posible leer en la escuela. *Lectura y Vida*.
- Lerner, D. (2008). *Leer y escribir en la escuela real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económico.
- Mancera, L., & Valverde, E. (2017). *Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura en primera infancia y su relación con el desempeño académico en la IEAN*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Cartagena, Colombia.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Martins, N. (2003). *Método Horizontes, sondagem das habilidades para alfabetização*. Sau Paulo: Vetor.
- Mello. & Porta. (2017). Estrategias Pedagógicas de Alfabetización y su efecto en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura. *Revista Orientación Educativa*. Brasil.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares en Mineducación*.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). *Estándares Básicos de competencia de lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía: lo que los estudiantes deben saber y saber hacer*.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanía. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber hacer con lo que aprenden. Documento No. 3.* Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Programa Todos a Aprender (PTA).
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). *Derechos básicos de aprendizaje: lenguaje.*
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje V.2. Lenguaje.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Día de la Excelencia Educativa (Día E).*
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Fundamentación de Derechos Básicos de aprendizaje y Mallas de Aprendizaje del área de Lenguaje.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de aprendizaje Documento para la implementación de los DBA.*
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de aprendizaje Lenguaje – Grado 1°.*
- Miranda. & Ospino. (2015). *La incidencia de la práctica pedagógica de lengua castellana en el desarrollo de la competencia comunicativa en básica primaria.* (Tesis Maestría en Educación). Universidad de San Buenaventura, Facultad de Educación, Cartagena, Colombia.
- Morales, F. (2018). La calidad de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en Colombia: entre concepciones y prácticas. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 2(8), 258 – 272.
- Padilla de Zerdán, C. (1997). *Lectura y escritura: adquisición y proyecciones pedagógicas.* (Tesis Doctoral). U.N.T. Facultad de Filosofía y Letras, Tucumán.
- Pérez, G. (2008). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.* Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1973). *La representación del mundo en el niño.* Madrid: Ediciones Morata.
- Piaget, J. (1981). *La teoría de Piaget. Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54.
- Piñeros, D., & Rodríguez, J. (2013). *La efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español Una revisión de literatura.* (Tesis de Psicología). Universidad del Rosario, Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, Programa de Psicología, Bogotá, Colombia.

- Pompa Montes de Oca, Y. C., & Pérez López, I.A. (2015). La competencia comunicativa en la labor pedagógica. *Revista Universidad y Sociedad*, 7 (3). Pp. 160-167.
- Portafolio, (2019, diciembre 2). *Colombia, con la peor nota de la Oede en pruebas PISA*. Portafolio.
- Ramos, E. (2008). *Métodos y técnicas de investigación*. GestioPolis.
- Real Academia Española (RAE). (2019). *Diccionario de la lengua española*.
- Rincón. & Hederich. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios: Segunda época*. No28.
- Salamanca, O. (2016). *Fortalecimiento de los procesos de Lectura y Escritura a través del Método Eclético en los estudiantes de Grado Segundo, Aula Inclusiva, del Colegio Villamar, Sede A, Jornada Tarde*. (Tesis de Maestría). Universidad Libre, Facultad de Ciencias de la Educación, Bogotá.
- Sandelowski, M. (2000). *Whatever happened to qualitative description?* Research in Nursing & Health.
- Santiago, A., Castillo, M., & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios: Segunda época*, N° 26.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). *Dos modelos explicativos de composición escrita*. Infancia y aprendizaje.
- Selltiz, C. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales*. Madrid: Rialp.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó/ICE.
- Spiegel. (1998). Bullets, Babies, and Bath Water: Literature reponse groups in a balanced literacy program. *The Reading Teacher*, 52 (2).
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos* (Roc Filella trad.). España: Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ediciones Paidós.
- Teberosky, A. (2000). *Los Sistemas de escritura*. Congreso Mundial de Lecto-escritura. Valencia, Universidad de Barcelona.
- Torrado., Solovieva., & Quintanar. (2018). Análisis comparativo de la adquisición del proceso lectoescritor ante distintos métodos de enseñanza. México. *Revista Neuropsicológica Latinoamericana*, Vol 10. No. 2 11-19

-
- Trujillo, N. (2016). *Tras la piel del maestro de lenguaje: narrativas de vida y prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura y la escritura*. (Tesis Maestría en Educación). Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín, Colombia.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educare* 3(9).
- Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagógica y Educación*, 1(1), 71-104.
- Vigotsky, L. (1931). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Obras Escogidas, Tomo 3. Madrid, Aprendizaje Visor.
- Vigotsky, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.