

**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO**

CARRERA: PEDAGOGÍA

**Trabajo de titulación previo a la obtención del título de:
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**TEMA:
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA EN SEGUNDO AÑO DE
EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN UNA UNIDAD EDUCATIVA
UBICADA EN SAN RAFAEL VALLE DE LOS CHILLOS.**

**AUTORA:
ANA MARITZA ESCOBAR VIZCARRA**

**TUTOR:
NELSON ANÍBAL RAZA CALDERÓN**

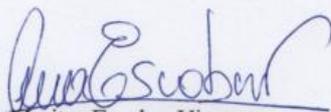
Quito, enero del 2016

CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR

Yo Ana Maritza Escobar Vizcarra, con documento de identificación N° 1712413051, manifiesto mi voluntad y cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autora del trabajo de grado/titulación intitulado: "Prácticas de enseñanza de Lengua en segundo año de Educación General Básica en el Colegio George Mason", mismo que ha sido desarrollado para optar por el título de: Licenciada en Ciencias de la Educación, en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En aplicación a lo determinado en la Ley de Propiedad Intelectual, en mi condición de autora me reservo los derechos morales de la obra antes citada. En concordancia, suscribo este documento en el momento que hago entrega del trabajo final en formato impreso y digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

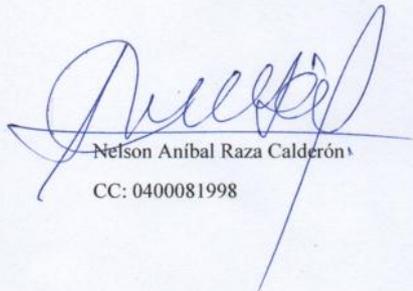
Quito, noviembre de 2015


Ana Maritza Escobar Vizcarra

DECLARATORIA DE COAUTORÍA DEL DOCENTE TUTOR

Yo, declaro que bajo mi dirección y asesoría fue desarrollado el trabajo de grado/titulación intitulado: "Prácticas de enseñanza de Lengua en segundo año de Educación General Básica en una Unidad Educativa ubicada en San Rafael Valle de los Chillos", realizado por Ana Maritza Escobar Vizcarra, obteniendo un producto que cumple con todos los requisitos estipulados por la Universidad Politécnica Salesiana, para ser considerados como trabajo final de titulación.

Quito, enero de 2016



Nelson Anibal Raza Calderón
CC: 0400081998

Índice

Introducción	1
1. Problema.....	2
1.1.2. Antecedentes	3
1.1.3. Importancia y alcances	5
1.1.4. Delimitación	5
1.1.5. Presentación del problema (pregunta central de la investigación)	6
1.1.6. Preguntas secundarias	6
1.1.7. Objetivos.....	7
2. Fundamentación teórica y conceptual	7
2.1 Teorías pedagógicas.....	10
2.1.1 Zona de desarrollo próximo de Vygotsky	12
2.1.2 Estadios de desarrollo cognitivo de Piaget	12
2.1.3 Aprendizaje significativo de Ausubel.....	13
2.1.4 Constructivismo.....	14
2.2 Prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura en niños y niñas de segundo año de EGB	14
2.2.1 Métodos de enseñanza para leer y escribir	19
2.2.2 Método sintético	19
2.2.3 Método global.....	20
2.3 Escuchar, hablar, leer y escribir para la interacción social.....	22
2.3.2 Escuchar.....	23
2.3.3 Leer.....	24
2.3.4 Escribir.....	25
3. Metodología	26
3.1 Descripción del método: técnicas e instrumentos.....	27
3.1.1. Observación participante	27
3.1.2. Entrevista a la docente	27
3.1.2.1. Guía de preguntas para el desarrollo de la entrevista a la docente	28
3.1.3. Entrevista a las niñas y niños.....	28
3.1.3.1. Teatro de títeres.....	28
3.1.3.2. Guía de preguntas para el desarrollo de la entrevista a las niñas y niños a través de los títeres	29
3.1.3.3. Tarjetas gráficas	30

3.1.4. Diario de campo.....	30
4. Análisis de resultados.....	30
4.1.2 Ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje	35
4.1.3 Organización de trabajo de la asignatura.....	40
4.1.4 Estrategias de evaluación.....	41
4.1.5 Interacción docente-alumno en las actividades de la experiencia de aprendizaje	47
4.1.6 Tipo de tareas académicas	50
4.2 Presentación de resultados	50
4.2.1 Planificación	50
4.2.2 Ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje	52
4.2.3 Organización de trabajo de la asignatura.....	52
4.2.4 Estrategias de evaluación.....	53
4.2.5 Interacción docente-alumno en las actividades de la experiencia de aprendizaje	55
4.2.6 Tipo de tareas académicas	56
5. Conclusiones	58
6. Referencias	61
7. Anexos	64

Índice de tablas

Tabla 1. Resultado de entrevista a estudiantes (con tarjetas gráficas)	42
Tabla 2: Resultado de entrevista a estudiantes con títeres	44

Índice de anexos

Anexo 1. Ficha de observación (educación general básica)	64
--	----

Resumen

Investigar la práctica educativa en el área de Lengua y Literatura se torna necesaria porque el Ecuador no cuenta con registros sobre este tema especialmente en los primeros años de educación general básica (EGB), por tal motivo se examinó el desarrollo de estas prácticas a través de un estudio de caso realizado en el segundo año de EGB en una Unidad Educativa ubicada en San Rafael Valle de los Chillos, por medio del método etnográfico, con el apoyo de un diario de campo, fichas de observación y entrevistas semiestructuradas a la maestra y estudiantes, para así recopilar datos y obtener información, para conocer y exponer el desarrollo de estas prácticas, en torno a seis variables: planificación, ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, organización del trabajo, estrategias de evaluación, interacción docente- alumno, y tipos de tareas académicas.

Finalmente, se comprobó que la docente en su práctica reproduce modelos educativos de carácter conductista al utilizar el método sintético para enseñar lectoescritura, de esta manera los discentes aprendieron a leer y escribir pero, no alcanzaron el nivel de comprensión de textos. Las tareas que se describen en la planificación se ejecutan de manera mecánica, rutinaria y monótona. Por otra parte, algunas actividades lúdicas que se aplicaron fueron utilizadas como mecanismos de control en la conducta de los infantes, cabe destacar que la maestra no representa una guía para sus estudiantes ya que no los motiva para que construyan su propio conocimiento.

Abstract

To investigate the educational practice in the area of Language and Literature becomes necessary because Ecuador has no records on this subject, especially in the early years of Basic General Education (BGE), for this reason the development of these practices were examined by means of a case study carried out in the second year of BGE in an Educational Unit in San Rafael (Chillo's Valley), through the ethnographic method and with the support of a field diary, observation files and semi-structured interviews to the teacher and the students, in order to collect data and information to know and present the development of these practices that are based on six variables: planning, implementation of teaching and learning, work organization, assessment strategies, teacher-student interaction, and types of academic tasks.

Finally it was found that the teacher, in her educational practice reproduces behavioral character models by using the synthetic method for teaching literacy. Despite the apprentices learned to read and write, they failed to understand the texts. The tasks described in the planning are executed in a mechanical, routine and monotonous way. On the other hand, some playful activities were applied, but these were used as control mechanisms in the behavior of infants. It is noteworthy that the teacher is not a guide to their students and she does not motivate them to build their own knowledge.

Introducción

Las prácticas educativas tienen una fundamentación teórico- práctica, y a partir de ese conocimiento el equipo docente pone en acción sus conocimientos, saberes y experiencias, por tal motivo esta investigación procuró conocer las estrategias, mecanismos y herramientas pedagógicas que incorpora la docente en su práctica diaria en el área de Lengua y Literatura en segundo año de EGB para alcanzar sus propios objetivos, los de la institución educativa y los del Estado, con el afán de adentrarnos en la historia educativa del país, conocer los cambios que se han presentado y las nuevas propuestas educativas, ya que la educación no es un elemento estático, sino que también se va adaptando a los cambios generados por la sociedad, la política, y las nuevas tecnologías.

Para el desarrollo de este estudio de caso se utilizó el método etnográfico, por medio de una observación participante, y con el apoyo de un diario de campo, fichas de observación y entrevistas semiestructuradas a la maestra y estudiantes, se recopilaron datos e información en torno a seis variables: planificación, ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, organización del trabajo, estrategias de evaluación, interacción docente- alumno, y tipos de tareas académicas, que permitieron conocer, comprender y exponer cómo se desenvuelven las mencionadas prácticas.

La enseñanza de la lengua parte del desarrollo de las macrodestrezas lingüísticas como son: hablar, escuchar, leer y escribir para la interacción social (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010) por lo tanto, el enfoque comunicativo plantea que la enseñanza de la lengua debe desarrollar habilidades y conocimientos que permitan comprender y producir eficazmente mensajes.

1. Problema

En las prácticas educativas tradicionales el alumno era considerado como un sujeto pasivo que debía escuchar, aprender y memorizar, las diferentes informaciones que su maestro le impartía, ya que el docente representaba la figura que poseía el saber, saber que tenía que ser asimilado por los discentes (Woods, 1998).

En el Ecuador desde 1996 se transformó el paradigma educativo, en ese año se oficializó un nuevo diseño curricular denominado *Reforma Curricular de la Educación General Básica*, el mismo que se cimentó en base al desarrollo de destrezas y no de contenidos dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. En el año 2010 el Ministerio de Educación presentó un nuevo currículo denominado *Actualización y Fortalecimiento Curricular*, que se fundamentó en la Pedagogía Crítica, considerando a los y las estudiantes como protagonistas del proceso de enseñanza- aprendizaje, de esta manera las teorías cognitivistas y constructivistas representan una importante base para el desarrollo de las prácticas educativas actuales.

Con el cambio de currículo, los docentes han tenido que adaptar y/o cambiar sus prácticas educativas para estar a la par de los lineamientos diseñados por el Estado, paradigma educativo en que el estudiante representa un sujeto activo que construye su propio aprendizaje, y los educadores dejan de ser vistos como individuos que imparten un saber para convertirse en figuras orientadoras que guían el proceso de enseñanza- aprendizaje.

1.1.1. Descripción del problema

1.1.2. Antecedentes

El término práctica se define como un saber-hacer, una puesta en obra de principios teóricos (Florián, 2011), por tal motivo la práctica educativa permite a los y las docentes construir y reconstruir aprendizajes a través de la constante interacción con los estudiantes y comunidad educativa, además para saber-hacer los y las docentes necesitan periódicos procesos de actualización de conocimientos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

El Ecuador no cuenta con textos que traten y profundicen el tema “prácticas educativas” en el área de Lenguaje y Literatura en educación básica y educación inicial (Ortíz, 2015), mas algunas tesis de pregrado abarcan este tema, pero con otro enfoque ya que no presentan un diagnóstico sobre cómo se desarrollan las prácticas educativas, sino que su objetivo primordial fue el diseño de material de apoyo para el docente con métodos y técnicas aplicables al área, para así fortalecer los aprendizajes a través del conocimiento de los aciertos y debilidades en su labor educativa (Jiménez & Japón, 2009) (Jiménez & Jiménez, 2011) (Castillo, 2013).

Por ejemplo, sobre la práctica docente Jiménez & Japón (2009) centraron su investigación en los procesos metodológicos que los maestros aplicaban para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación en cuarto año de educación básica en una escuela ubicada en la ciudad de Loja, para ello realizaron encuestas al director y a los docentes, con el objetivo de recopilar información sobre su capacitación en metodologías y técnicas de aprendizaje. Todo este trabajo fue realizado para cumplir

uno de sus objetivos específicos, el sugerir procesos metodológicos para lograr aprendizajes significativos en esa área.

Desde el año 2010 el documento *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica* rige las prácticas pedagógicas del país, el mismo que afectó a toda la comunidad educativa, siendo los docentes quienes en su labor diaria deben evidenciar el conocimiento y uso del mismo, como una vía para fortalecer la formación ciudadana para el Buen Vivir. Las bases pedagógicas de este nuevo diseño curricular se sustentaron en varias concepciones teóricas y metodológicas, considerando algunos principios de las teorías cognitivista y constructivista (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

El enfoque cognitivista presenta una metodología con doble perspectiva: como praxis docente y como indagación, por medio de la investigación cualitativa, metodología que apunta a mejorar la práctica educativa y la transformación intelectual, por tal motivo plantea que los docentes y estudiantes deben trabajar en equipo, siendo co-protagonistas del proceso de enseñanza (Medina & Mata, 2009).

La teoría constructivista presenta al docente como una figura orientadora que valora la importancia constructiva del estudiantado en el proceso de aprendizaje, siendo los discentes quienes construyen su conocimiento, al relacionar la información nueva con sus saberes y conocimientos previos, material que se potencia al vincularlos con otras áreas del conocimiento, proporcionando significados a las informaciones recibidas, es decir los contenidos resultan del desarrollo de un proceso de construcción social (Océano, 1999).

1.1.3. Importancia y alcances

Investigar la práctica educativa en el área de Lengua y Literatura adquiere gran importancia debido a que el estudio y aprendizaje de esta asignatura está presente durante todos los años de educación obligatoria, por tal motivo tiene una alta carga horaria, asignatura que se la relaciona con las inteligencias lógica y lingüística (Ortíz, 2015). Por medio de la lengua los individuos se comunican a través de una interacción social, y establecen vínculos, mientras que el Lenguaje está asociado a la capacidad humana que poseen las personas para emitir sonidos con sentido (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010).

Para afrontar el tema de investigación *prácticas educativas* se realizó la búsqueda de textos que aborden el tema, para describirla, y a la vez enunciar las principales concepciones y teorías pedagógicas que influyen la labor docente en la actualidad.

Esta investigación mediante el estudio de caso, mostró cómo se desarrollan las prácticas educativas en el área de Lengua y Literatura en segundo año de EGB, a través de la recopilación de datos, análisis y sistematización en torno a seis variables: planificación, ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje, organización del trabajo de la experiencia de aprendizaje, estrategias de evaluación, interacción docente- alumno en las actividades de la experiencia de aprendizaje, y tipo de tareas académicas.

1.1.4. Delimitación

El análisis de caso de las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura se realizó en segundo año de EGB en una Unidad Educativa ubicada en San Rafael Valle de los Chillos.

1.1.5. Presentación del problema (pregunta central de la investigación)

¿Cómo se desarrolla la práctica de enseñanza en el Área de Lengua y Literatura en el Segundo Año de Educación General Básica en una Unidad Educativa ubicada en San Rafael sector Valle de los Chillos?

1.1.6. Preguntas secundarias

- ¿Cuáles son las corrientes teóricas que sustentan la práctica pedagógica?
- ¿Cómo desarrolla la planificación y el cumplimiento de la misma?
- ¿Cómo se organiza y ejecuta el proceso de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Qué estrategias metodológicas son utilizadas para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cuáles son las estrategias y procedimientos de evaluación?
- ¿Cómo son las interrelaciones en el aula entre docente y estudiantes?
- ¿Qué tipo de tareas académicas se ejecutan en clase?

1.1.7. Objetivos

1.1.7.1. General

Realizar el análisis de las prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura en segundo año de Educación General Básica en una Unidad Educativa ubicada en San Rafael Valle de los Chillos, a través del método de investigación etnográfico.

1.1.7.2. Específicos

- Comprender las disposiciones y esquemas de acción que direccionan las prácticas de los y las docentes.
- Describir la ejecución de la planificación en clase.
- Describir las diferentes tareas, acciones, saberes, interrelaciones envueltos en las prácticas pedagógicas.
- Describir cuáles son las estrategias y procedimientos de evaluación.
- Conocer qué tipo de tareas académicas se ejecutan en el aula.

2. Fundamentación teórica y conceptual

Woods (1998) menciona:

La investigación en educación se apoya en otras ciencias como la psicología, la antropología, la sociología y otras, siendo su objeto primordial de investigación la educación dentro de sí misma, y con la ayuda del método científico indagar sobre los problemas pedagógicos relacionados con asuntos como la escuela, la enseñanza y la práctica

docente. Por lo tanto, la investigación permite obtener datos e información útil y confiable sobre el proceso educativo, para descubrir e interpretar un hecho investigativo o problema (Woods, 1998).

La tarea del docente no se basa exclusivamente en la transmisión de conocimientos científicos por medio de textos o currículos preestablecidos, se puede decir que la práctica educativa es una tarea de investigación que se convierte en sí misma en un proceso pedagógico donde estudiantes y docentes aprenden y se educan, actividad que se lleva a cabo a través de una forma, de una manera, de un cómo, es decir, a través de una práctica pedagógica personal, ya que cada docente representa un sujeto en formación dentro de la sociedad que tiene su propia historia y cuenta con un bagaje de saberes y conocimientos, por lo tanto su práctica se desarrolla entre la apropiación y construcción de saberes y conocimientos, en el ámbito personal y profesional, influenciados por el contexto social y escolar (Océano, 1999).

La teoría y la práctica forman parte de la práctica docente, no hay una división entre ellas, siendo los y las maestras quienes se valen de las dos para desarrollar el andamiaje en el proceso de aprendizaje, tomando de ellas las herramientas necesarias para satisfacer necesidades y alcanzar metas planteadas. Cabe mencionar que algunas prácticas han sido heredadas de prácticas realizadas por otros docentes o tendencias educativas, pero cada docente tiene su propio estilo (Woods, 1998), es decir, las prácticas de cada docente en cierta medida son heterogéneas pero, además los y las docentes durante su práctica se apropian de las normas escolares que rigen al país y a su institución educativa, las mismas que las utilizan para legitimar sus acciones o para controlar las acciones de otros (Rockwell & Mercado, 2000).

Como sucedió en nuestro país desde 1996 con la oficialización de un nuevo diseño curricular denominado *Reforma Curricular de la Educación General Básica*, y en el 2010 con la incorporación del nuevo currículo denominado *Actualización y Fortalecimiento Curricular*, documentos que transformaron la práctica educativa en el Ecuador y la forma de actuar de las y los maestros. Todos estos cambios también fueron influenciados por las transformaciones sociales, las teorías pedagógicas, las leyes educativas, los nuevos currículos y los estudiantes.

Freire (2010) menciona en su ponencia *Educación y Participación Comunitaria*, los componentes fundamentales para desarrollar una práctica educativa, y se refiere a ella como “una dimensión necesaria de la práctica social, igual que la práctica productiva, cultural, religiosa, etc.” (pág. 24).

Por lo antes mencionado, la práctica educativa debe encaminarse a transformar el presente, posicionándose los y las docentes como educadores que mantengan una relación intrínseca entre el discurso y sus acciones, asumiendo el derecho y deber a vivir una práctica educativa en coherencia con la opción política y a la vez respetando el derecho de los discentes de optar y aprender a optar, dentro de una educación desarrollada en el marco de la libertad.

La didáctica también está presente en desarrollo de la práctica docente. El conocimiento didáctico representa una guía para la labor pedagógica en el proceso de construcción de conocimientos y para resolución de problemas en el ámbito institucional, siendo los docentes los protagonistas en la construcción del conocimiento didáctico y su elaboración, convirtiéndose en investigadores dentro de

sus clases (Medina & Mata, 2009). Por lo tanto, la didáctica representa una disciplina y campo del conocimiento que se construye desde la práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.1 Teorías pedagógicas

Desde el siglo XIX hasta mediados de este siglo, el discurso pedagógico tradicional se centraba en la transmisión del saber cómo práctica educativa pero, con la institucionalización de las escuelas esa práctica se fue transformando a través de procedimientos e instrumentos más tecnificados, es así que el método y la didáctica del siglo XX asumieron un carácter de operadores de la unificación y uniformización de la actividad escolar (Behares & Erramouspe, 1999).

Las teorías del aprendizaje se cimentaron principalmente a partir del condicionamiento clásico de Pavlov y el condicionamiento operante de Skinner. Teorías de aprendizaje conductista que se argumentan en la modificación de la conducta, dando como resultado que la mayor parte de la conducta humana es aprendida, por lo tanto, puede ser modificada mediante técnicas como el refuerzo y el modelado (Océano, 1999).

Al institucionalizarse la escuela en los años 50, se dio sustento a la perspectiva pedagógica intelectualista-esencialista, la misma que se apoyó en la psicología conductista, tecnificándose de esta manera la actividad pedagógica, siendo la sociedad quien designaba qué saberes se debían transmitir, tomando relevancia los conceptos de: secuencia de los saberes, modalidad en el diseño de currículos en

coherencia con las prácticas didácticas homogéneas; y evaluación como medio de comprobación metodológica del saber que posee el educando.

En los años 60 las ideas de la nueva escuela se difundieron con más intensidad, con el planteamiento de un aprendizaje libre y activo, en contraposición de la rigidez de la metodología intelectualista y el determinismo del tecnicismo y, se desarrollaron con más ímpetu ciencias de la educación como la Psicología Evolutiva, Biología, y la Sociología (Behares & Erramouspe, 1999).

El cambio de perspectiva dio pauta para el desarrollo de la psicología cognitiva, legitimando el estudio de lo mental en psicología, es así que autores como Piaget, Vygotsky y Ausubel son teóricos representativos de esta nueva perspectiva, repercutiendo en el ámbito educativo con diferentes planteamientos y enfoques al quehacer didáctico y pedagógico (Butti, 2010). La psicología de la educación apoya a la investigación educativa con sus aportes sobre el desarrollo integral del sujeto, por tal razón las teorías del desarrollo humano proporcionan conocimientos para el análisis de los factores intrapersonales y socio ambientales que inciden en el aprendizaje.

El proceso de enseñanza aprendizaje se fundamenta con las teorías del desarrollo cognitivo, el cual aparece como un nuevo paradigma de la Psicología, teoría que presenta al ser humano como un ser activo en búsqueda de información y conocimiento, siendo los sujetos de aprendizaje los que desarrollan estructuras cognitivas para procesar datos, dotándoles de orden y significado individual.

La visión epistemológica del constructivismo resalta el rol activo del sujeto de aprendizaje en el proceso de construcción de significados, dejando a un lado la tesis que el conocimiento es una copia de la realidad. El conocimiento se genera a partir de procesos compartidos y de negociación social de significados (Butti, 2010).

2.1.1 Zona de desarrollo próximo de Vygotsky

Uno de los autores que estudió el desarrollo cognitivo fue Vygotsky, siendo uno de sus aportes más relevantes la *zona de desarrollo próximo*, en que plantea la existencia de dos zonas de desarrollo: desarrollo actual o real (en el momento dado), y de desarrollo próximo en la que se resuelven problemas con la ayuda de otros (Medina & Mata, 2009).

El estudiante construye su conocimiento y a la par es guiado y apoyado por otros sujetos, los mismos que actúan en la zona de desarrollo próximo, para la construcción de procesos mentales superiores, por ello la construcción del conocimiento representa una actividad que cada estudiante logra alcanzar de manera individual, la misma que también necesita del apoyo y/o guía de otros sujetos, convirtiéndose de esta manera en un acto de construcción social y no como una copia de la realidad.

2.1.2 Estadios de desarrollo cognitivo de Piaget

Piaget basó sus teorías en el desarrollo cognitivo de los sujetos, siendo sus tres principios fundamentales: el constructivismo, las etapas de desarrollo, y la relación entre desarrollo y aprendizaje. Presentó los estadios de desarrollo cognitivo, que muestran la capacidad de aprendizaje de los individuos en un tiempo determinado en

relación con el nivel de competencia cognitiva y la actividad mental constructiva: sensoriomotor de 0 a 2 años, preoperacional de 2 a 7 años, operaciones concretas de 7 a 11 años, y operaciones formales de 11 años en adelante (Díaz, 2002).

Para (Piaget, 1985) todo ser humano tiene un papel activo en el procesamiento de la información, interpretando acontecimientos, desarrollando reglas, y dando significado a todo lo que le rodea, por lo tanto el conocimiento es el resultado de la interacción entre sujeto y objeto y en esa relación el infante construye y reconstruye estructuras intelectuales (Clauss & Hiebsch, 1977).

2.1.3 Aprendizaje significativo de Ausubel

El aprendizaje significativo es un planteamiento que se origina en oposición al aprendizaje memorístico, en que el estudiante representa un sujeto pasivo, el cual tiene el deber de asimilar y repetir los conocimientos impartidos por el docente (Océano, 1999). El aprendizaje significativo parte del esfuerzo de los estudiantes para relacionar el nuevo conocimiento con los previos, interactuando la estructura cognitiva previa del discente y el contenido del aprendizaje.

Para lograr un aprendizaje significativo es necesario tener claros: los conceptos inclusores o ideas que están en la estructura cognitiva del estudiante, que sirven de base para los nuevos conocimientos, la inclusión obliteradora o interacción entre el material de aprendizaje y los conceptos inclusores, y la asimilación entre los viejos significados y los nuevos para dotar de significado a los contenidos (Medina & Mata, 2009).

2.1.4 Constructivismo

Teoría que se distingue por su carácter integrador en donde el estudiante es considerado el responsable último de su propio proceso de aprendizaje, es él quien construye su conocimiento dando significado a las informaciones que recibe, además cuando los docentes relacionan los conocimientos adquiridos en un área con otras logran potencializarlos, ya que los contenidos son el resultado de un proceso de construcción social, y por último para construir conocimiento es necesaria la figura orientadora y de apoyo del maestro, tutor, familiares y compañeros (Océano, 1999).

2.2 Prácticas de enseñanza de Lengua y Literatura en niños y niñas de segundo año de EGB

La teoría del desarrollo intelectual tiene cuatro períodos: inteligencia sensorio-motriz, período preoperacional, período operacional concreto y, período del pensamiento lógico-formal. El grupo de niños y niñas que cursan segundo año de EGB se encuentran en una etapa período preoperacional según la teoría genética de Piaget y los estadios de evolución (Clauss & Hiebsch, 1977), y este se divide en dos momentos: el sub período de preparación de las operaciones concretas o pensamiento preoperatorio, y el sub período de las operaciones concretas o pensamiento operatorio concreto (Berger, 2007).

El pensamiento preoperatorio de los infantes se caracteriza por ser preconceptual, intuitivo y egocéntrico, este grupo de estudiantes todavía se centran en su punto de vista. A los siete años realizan representaciones mentales de las cosas, de a poco el egocentrismo en el pensamiento y el lenguaje infantil va disminuyendo a medida de

que los infantes interactúan con otros, sobre todo con sus pares en la escuela, y es en ella dónde se formaliza la educación, por tal razón el autor plantea que la educación y la enseñanza tienen que adaptarse al desarrollo psíquico del niño (Cabo, 2006).

En este período los infantes mejoran su capacidad comunicativa, su pensamiento se vuelve estable y lógico, pero todavía no manejan las ideas abstractas (Barba, 2007), también inicia una maduración de su sistema nervioso central por lo cual coordinan y mejoran el dominio de sus movimientos, en especial su motricidad fina, sobre todo para las actividades de escritura, además logran concentrarse por más tiempo, mantienen la atención, distinguen entre derecha e izquierda, mayor y menor, y manejan varias informaciones a la vez (Clauss & Hiebsch, 1977).

Piaget al igual que Vygotsky y Ausubel consideran que el estudiante debe tener un rol activo en el proceso de aprendizaje, que junto al docente como mediador y al objeto de conocimiento pueden alcanzar sus aprendizajes, valorando los conocimientos previos y relacionándolos con los nuevos adquiridos dentro de situaciones reales, acciones que van encaminadas a favorecer el desarrollo intelectual, afectivo y social de los sujetos.

Vygotsky (1979) en relación al aprendizaje del lenguaje escrito menciona:

A los niños se les enseña a trazar letras y a hacer palabras pero no se les enseña el lenguaje escrito... Es necesario llevar al niño a una comprensión interna de la escritura y lograr que ésta se organice como un desarrollo más bien que como un aprendizaje (pág. 86).

De esta manera los docentes que trabajan el área de Lenguaje y Literatura desde los primeros años de escolaridad necesitan apropiarse de diversas estrategias, recursos y metodologías de trabajo para motivar y guiar al alumnado para que hagan uso de la lengua de manera práctica y eficaz, con el afán de que cada individuo logre un acertado desenvolvimiento en diversas situaciones comunicativas.

El acto de comunicación y el de enseñanza-aprendizaje están estrechamente relacionados ya que en los dos existe la interacción entre interlocutores que comparten un mensaje, de esta manera el lenguaje permite la comunicación social a través de la comunicación verbal y no verbal, por medio de ella los individuos organizan su pensamiento y representan la realidad (Caballero, Sazo, & Gálvez, 2014), por lo tanto el uso de la lengua abarca dos contenidos uno conceptual y otro procedimental, debido a esto el lenguaje no puede limitarse a codificar y decodificar signos, ya que el lenguaje también posibilita la actividad comunicativa de saberes (Océano, 1999).

La lengua es comunicación, por lo tanto la enseñanza de la lengua debe desarrollar habilidades y conocimientos para comprender y producir eficazmente mensajes lingüísticos (Ministerio de Educación del Ecuador, 2010), cabe destacar que la comunicación también se alcanza a través de elementos extralingüísticos, paralingüísticos, metalingüísticos y no lingüísticos, y por medio del lenguaje al hablar, escribir, leer y escuchar (Guarneros & Vega, 2014).

Una estrategia pedagógica en el aula para que los niños y niñas hagan inferencias, relacionen conocimientos previos con nuevos adquiridos, reconozcan los sonidos y

amplíen su vocabulario, es la lectura de historias o cuentos (Vega, 2010) (Dickinson, Flushman, & Freiberg, 2009), esta actividad a su vez permite que los estudiantes vayan conociendo también el lenguaje escrito y sus componentes como: conciencia fonológica, sintáctica, semántica y ortográfica (Sepúlveda & Teberosky, 2011).

González y Delgado (2009) afirman “que los niños y niñas que están desarrollando la habilidad de escribir de igual manera desarrollan su lenguaje oral” (pág. 265), es así que, las habilidades metalingüísticas en los estadios iniciales de aprendizaje de la lectura en los infantes dependen también de su nivel de pensamiento concreto operacional, estas habilidades posibilitan el descubrimiento de las correspondencias de grafema-fonema, además la conciencia sintáctica y fonológica tiene gran importancia en la lectura temprana, ya que los niños y niñas adquieren el conocimiento de la sílabas, la rima y las habilidades de segmentación (Vanzo, Ferreira, Málaga, & Matsuo, 2010).

Por lo mencionado las estrategias de aprendizaje se planean como procesos conscientes e inconscientes en la toma de decisiones, por lo tanto los estudiantes tienen la posibilidad de elegir y recuperar información y de esta manera alcanzar sus objetivos, con el apoyo y guía del docente quien actúa como mediador en ese proceso dentro de un determinado contexto.

En el año 2000 el Panel Nacional de Lectura (National Reading Panel – NRP-) publicó un reporte en el cual identifica cuatro habilidades de suma importancia para aprender a saber leer:

- a. Conciencia fonológica la cual permite el conocimiento de los fonemas como una representación de las unidades más pequeñas del lenguaje hablado, los mismos que a su vez son representados por letras en el lenguaje escrito. La enseñanza y uso adecuado de los fonemas permite formar sílabas y palabras de manera oral, encaminado su aprendizaje hacia la habilidad de leer.
- b. El deletreo asociado a la correspondencia grafema – fonema, cuyo objetivo es enseñar a comprender que las letras están unidas a un sonido, conocimientos que les permiten acercarse a la lectura, más el aprendizaje del deletreo en español no es fundamental como lo es en el idioma inglés.
- c. La fluidez en relación a la habilidad de leer con facilidad y ritmo, acción que influencia directamente a la comprensión lectora, ya para alcanzar ese nivel existen diversas formas como: lectura oral guiada y la lectura independiente.
- d. La comprensión que constituye un elemento fundamental para la habilidad lectora, ya que representa un proceso cognoscitivo complejo, por tal razón es importante la enseñanza y desarrollo del vocabulario, ya que su aprendizaje y uso permite comprender lo que se lee, además la comprensión es un proceso activo el cual necesita interacciones intencionadas entre el lector y el texto (Caballero, Sazo, & Gálvez, 2014).

Los infantes desde los cuatro años ya reconocen que un texto comunica algo, es decir, se hace presente la *función simbólica de la escritura*, de ahí en adelante los niños y niñas muestran su capacidad para denominar los objetos, por tal razón

saben que por medio de las letras pueden representar el nombre del objeto observado, acción conocida como *la hipótesis del nombre*.

Consecuentemente los niños y niñas reconocen los sustantivos y verbos, e identifican los artículos, los pronombres y las preposiciones, de esta manera los alumnos pasan por una etapa de fonetización de la escritura hacia el período de relación y correspondencia entre las letras y sílabas, encaminado este proceso para culminar con la fase de comprensión de lo escrito (Teberosky, 2000).

2.2.1 Métodos de enseñanza para leer y escribir

La lecto-escritura conlleva un proceso conjunto entre lectura y escritura, por tal motivo se vuelve necesario referirse a la concepción conductista en relación a la adquisición del lenguaje, proceso que daba inicio por el conocimientos de las vocales, para continuar con las debidas combinaciones entre consonantes y vocales, y así proceder a armar palabras (Ferreiro & Teberosky, 1979).

Para Clemente (2009) la enseñanza de la lectoescritura los y las docentes se valen de varios métodos para guiar a sus estudiantes en la apropiación de esta habilidad, de ahí que se enuncian a continuación los métodos más utilizados:

2.2.2 Método sintético

También conocido como método silábico, cuyo procedimiento se basa en ir de la parte al todo, de la letra a la sílaba y de esta a la palabra, aprendizaje que inicia con el

aprendizaje de los fonemas y su representación gráfica. En este método el acento está puesto en el análisis auditivo, para aislar los sonidos y establecer las correspondencias grafema-fonema, por tal razón la pronunciación fonética y su escritura deben ser correctas para evitar confusiones entre los fonemas.

2.2.3 Método global

Nicolás Adam (1787) estableció los fundamentos de este método, partiendo de la palabra como base para el aprendizaje de la lectoescritura, consigna que fue rectificada por Jacotot en (1818) que planteó a la frase como punto de partida (Clemente, 2009).

Mialaret (1972) describe el desarrollo por etapas en la enseñanza inductiva a través del método global:

- Partir de los conocimientos previos de los infantes y motivarlos a expresarse por medio del gesto y el dibujo, como inicio del aprendizaje de las conductas simbólicas, para continuar con el desarrollo de la expresión verbal y la comunicación como ejes de acercamiento a la lectura.
- Trabajar a partir de la frase, incorporando la memoria auditiva y visual, para ejercitar la pronunciación de una frase con sentido.
- Acumular un vasto banco de frases para ser trabajadas en clase.
- Analizar y descifrar los vocablos, para encontrar los elementos de una palabra.
- Trabajar el análisis en torno a identificación de las letras y su ortografía.

Para el afrontar el aprendizaje de la lectoescritura a través de los métodos globales existen varias alternativas, una de ellas es abordarla a partir de tres fases sucesivas: preaprendizaje, aprendizaje, y postaprendizaje.

- Preaprendizaje o etapa de prelectura y preescritura: mediante la lectura de imágenes y el desarrollo de la atención, discriminación auditiva, estructuración fonética y silábica, consciencia sintáctica, desarrollo de una buena lateralidad, orientación espacial, y motricidad manual fina.
- Aprendizaje: etapa en la cual se incorpora algún método concreto para su aprehensión, el cual responde a un mismo plan didáctico entre el aprendizaje y el preaprendizaje.
- Postaprendizaje: período en el cual se fomenta la comunicación y el acceso a la información, planteado el acercamiento a la lectura.

2.2.4 Métodos mixtos

Aparecen como una propuesta mediadora entre los métodos sintéticos y analíticos, cuyo planteamiento parte de que la escritura no representa únicamente la transcripción del lenguaje oral, basándose en el siguiente dato empírico “todos los niños (no sordos) aprenden a hablar incluso los débiles, no ocurre esto con el lenguaje escrito”, por tal motivo los métodos mixtos realizan una distinción entre lenguaje de la acción y el relato. El lenguaje de acción no puede escribirse, mientras

que el relato sí puede ser escrito, por lo tanto para escribir es necesario adquirir la habilidad en el uso del lenguaje relato (Bresson, 1977).

Desde la psicolingüística, en torno a la adquisición del lenguaje, los niños y las niñas no son sujetos pasivos que responden a estímulos orales, sino que representan sujetos activos que buscan comprender la naturaleza del lenguaje, indagan, hacen inferencias y formulan hipótesis, por ello se vuelve necesario que el docente guía facilite el desarrollo activo del lenguaje escrito en sus estudiantes a través de un método, y de esta manera los discentes logren asimilarlo e interiorizarlo, ya que el lenguaje escrito tiene una función artificial y se vale de un proceso sistemático y premeditado, para lo cual es necesario el análisis de los elementos que lo componen, siendo su vía perceptiva en primer caso la visión, en cambio el lenguaje oral tiene una función natural ya que su adquisición no necesita método alguno, ya que se lo asimila de manera global por medio de la audición a través de un proceso continuo pero, ambos lenguajes tienen un factor en común que es la simbolización.

2.3 Escuchar, hablar, leer y escribir para la interacción social

2.3.1 Hablar

Todo conocimiento se mediatiza a través de una situación comunicativa, es así que existe una relación entre pensamiento y lenguaje, encaminado a la búsqueda y logro de un discurso. La comunicación no se limita a la transmisión de datos, ya que una característica fundamental de esta, es que el mensaje o los contenidos sean comprendidos por el receptor, por lo tanto el desarrollo de destrezas para escuchar es de suma importancia (Marengo, 1999).

Los interlocutores al escuchar deben discriminar, seleccionar y organizar los mensajes, solo así la comunicación logra ser eficaz, influyendo positivamente en el proceso educativo. Las palabras existen en un contexto y mediante la comunicación el discurso es posible, el cual adquiere características propias según el propósito que persiga, y es en la escuela donde los estudiantes aumentan esa competencia por medio de registros formales, pero el habla en cada sujeto varía según el contexto, ya que cada estudiante trae consigo conocimientos previos los cuales se reflejan por medio del vocabulario que utiliza (Marenco, 1999).

La oralidad en el aula posibilita compartir el contexto mental de cada estudiante, y es el docente quien actúa como mediador dentro proceso de intercambio social, intercambio que alcanza un nivel de comprensión gracias al lenguaje. Además, la oralidad plantea una regla pragmática de gran importancia para que se desarrolle una conversación productiva, el *principio de cooperación*, en que cada interlocutor expone su pensamiento dentro un intercambio oral (Marenco, 1999).

2.3.2 Escuchar

La escucha es una habilidad básica en la vida social, marcada culturalmente por el empleo de estrategias vinculadas con la narración, con modalidades del pensamiento desarrolladas de manera ágrafa o gráfica. Esta habilidad es vital en los procesos de enseñanza- aprendizaje, siendo la escucha una de las bases de la actitud crítica, que posibilita examinar argumentos, llegar a acuerdos y objetar en el intercambio oral a través de una escucha atenta y selectiva (Melgar, 1999).

En la escuela los estudiantes generan comunicación a través del diálogo, e interactúan por medio de la escucha, es así que el aula de clases se convierte en un espacio dialógico de interacción que permite el desarrollo comunicativo y por medio de la escucha atenta, reflexiva y crítica, los sujetos pueden seleccionar de manera efectiva las diversas informaciones recibidas, además adquieren la capacidad de enfrentar diálogos y debates de manera eficiente, tomando en cuenta que la memoria representa un importante modelo de elaboración cognitiva de la lengua, ya que es en ella donde se almacenan las informaciones (Melgar, 1999).

La lectura y la escritura enriquecen el habla, por tal razón las acciones de leer y escribir están directamente relacionadas con la escucha, de ahí que el proceso de enseñanza aprendizaje también debe realizar actividades para brindar conocimientos y fortalecer saberes que posibiliten a los discentes apropiarse de los contenidos estilos y formas del desarrollo discursivo, y su comprensión repercutirá directamente en el desarrollo de dos habilidades más: leer y escribir (Melgar, 1999).

2.3.3 Leer

“La lectura de textos es el recurso privilegiado, el que en mayor medida, permite a los seres humanos potenciar sus posibilidades de participación social y enriquecer su vida a través del desarrollo de su mente y de su sensibilidad” (Vera, Flores, & Natale, 1999).

A través de la lectura, el sujeto construye significados mediante un proceso de elaboración cognitiva, dando sentido al texto escrito. La oralidad es un recurso que posibilita la comprensión de un escrito, por tal motivo en los primeros años de

educación escolar, se torna vital la lectura de textos por parte del docente, permitiendo al estudiantado poner en acción sus experiencias y conocimientos previos, decodificando los símbolos dentro de un proceso de comprensión lectora.

El desarrollo de la competencia lectora, permite al individuo convertirse en un lector activo, y por medio de la interacción con el objeto de estudio, el sujeto puede conocer el pensamiento del autor, hacer inferencias, realizar análisis críticos, argumentar, es decir, construye significados.

2.3.4 Escribir

La apropiación del sistema alfabético no basta para saber leer y escribir, ya que para adquirir la competencia de escritura es necesario organizar, seleccionar y relacionar ideas, para poder escribir oraciones según las reglas de la gramática, respetando formas verbales, el uso de la ortografía y la puntuación (Vera, Flores, & Natale, 1999).

Escribir es una actividad que va a la par con la lectura, ya que estos dos procesos se enriquecen mutuamente, y su trabajo permite mejorar la comprensión, entonces la animación a lectura como a la escritura, representa un componente importante en la escuela, ya que potencian la adquisición y construcción de nuevos conocimientos, mediante la comunicación.

Leer comprensivamente apoya el trabajo de escritura, y una persona que comprende el significado de lo que ha leído está capacitada para sintetizar, analizar, responder y escribir con sus propias palabras un tema tratado (González & Ize, 1999).

Escuchar, hablar, leer y escribir dentro del proceso de enseñanza aprendizaje permite a los estudiantes potenciar y desarrollar su capacidad comunicativa en diferentes contextos, ya que la comunicación no solo se limita a la transmisión de contenidos, comunicar abarca también un proceso de seguimiento, apreciación y valoración de los efectos de la actividad lingüística entre el docente y el educando.

3. Metodología

La presente investigación inició el lunes 20 de abril y terminó el viernes 26 de junio de 2015, con seis horas de observación por semana, y para llevarla a cabo se utilizó la perspectiva desde el enfoque cualitativo, a través de la comprensión interpretativa mediante la observación de la práctica de enseñanza de Lengua, en el segundo año de EGB en una Unidad Educativa ubicada en San Rafael Valle de los Chillos, siendo la docente responsable una maestra que cuenta con 14 años de experiencia. La clase está constituida por 17 estudiantes, 9 niñas y 8 niños en edades comprendidas entre los 6 y 7 años de edad.

Se empleó el método etnográfico, con el apoyo de un diario de campo, fichas de observación y entrevistas semiestructuradas a la docente y a los estudiantes para recoger datos e información, para comprender y explicar la práctica docente en segundo año de EGB. La metodología utilizada en el proyecto fue descriptiva, interpretativa y participativa.

Descriptiva: porque intenta revelar información necesaria para dar un criterio sobre prácticas pedagógicas, cómo se desarrollan, y qué efecto causan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Interpretativa: porque los datos recopilados posibilitaron el análisis y la interpretación de la información sobre el problema a investigar.

Participativa: por el hecho de involucrar al proceso investigativo a diversos actores inmersos en la actividad educativa.

3.1 Descripción del método: técnicas e instrumentos

El método etnográfico fue trabajado con la utilización de las siguientes técnicas: observación participante, y entrevistas semiestructuradas a la docente y a once de los diecisiete estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron: diario de campo y fichas de observación

3.1.1. Observación participante

Actividad realizada en torno a seis variables: planificación, estructura metodológica del tema de clase, organización de trabajo de la asignatura, interacción docente-alumno en las actividades de la asignatura, estrategias de evaluación del tema de clase, y tipo de tareas académicas.

3.1.2. Entrevista a la docente

La entrevista semiestructurada realizada a la maestra tuvo el objetivo de conocer cómo la docente desarrolla su práctica educativa, qué estrategias metodológicas y herramientas didácticas incorpora en su labor como profesora de niños y niñas de segundo grado de EGB en el área de Lengua y Literatura, además se abordó el tema

sobre el nuevo currículo *Actualización y Fortalecimiento Curricular* y cómo ha afectado a su práctica pedagógica, para lo cual se formularon varias preguntas como guía para el diálogo.

3.1.2.1. Guía de preguntas para el desarrollo de la entrevista a la docente

1. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza para la enseñanza de lectoescritura en estudiantes de segundo año de EGB en el área de Lengua y Literatura?
2. ¿Cómo intervienen en su trabajo la actualización y fortalecimiento curricular?
3. ¿Cómo desarrollaba su práctica educativa antes de este cambio de currículo?

3.1.3. Entrevista a las niñas y niños

El propósito de esta entrevista fue conocer cómo aprenden los estudiantes de segundo año de EGB Lengua y Literatura y cuál es su grado de aprehensión de esos conocimientos.

3.1.3.1. Teatro de títeres

Para para la ejecución de la entrevista se emplearon elementos lúdicos, como el teatro de títeres, ya que este arte permite a través del juego una comunicación divertida y fluida, y tomando como premisa que todo acto de enseñanza tiene el propósito de transmitir un conocimiento con el afán que él o los discentes se apropien de un saber que en un inicio no lo tenían (Weissmann, 2007), se escogió esta herramienta, ya que su uso en el aula también apoya a generar conocimiento por medio del diálogo y la interacción, siendo en este caso los títeres elementos comunicativos para articular saberes (Artiles, 2004), los infantes dejan de ser espectadores pasivos, para convertirse en ejecutantes activos, jugando, indagando y

descubriendo sus posibilidades comunicacionales poniendo en evidencia sus conocimientos en torno a las macro destrezas como escuchar, hablar, leer y escribir (Szulkin & Amado, 2003).

Con los títeres los niños y niñas dieron vida a un objeto inanimado, de esta manera se entabló un diálogo lúdico con cada estudiante a partir de un guion de preguntas.

La metodología de esta actividad se basó en plantear las bases del juego:

- Presentar a cada uno de los títeres que intervendrían en la actividad e indicarles cuál es su patrón de movimiento (animación del títere).
- Plantear la dinámica de la actividad, para lo se solicitó que el niño o niña participante hicieran preguntas al títere el cual era animado por la entrevistadora.
- Seleccionar un títere para dar inicio a la entrevista.

3.1.3.2. Guía de preguntas para el desarrollo de la entrevista a las niñas y niños a través de los títeres

- ¿Qué es para ti leer?
- ¿Para qué te sirve leer?
- ¿Cómo aprendiste a leer: viendo dibujos, viendo las palabras o escribiendo?
- ¿Qué es para ti la escritura?
- ¿Cómo aprendiste a escribir?
- ¿Sabes escribir palabras con dobles? (ejemplo)
- ¿Sabes hacer oraciones con las palabras que has aprendido?
- ¿Para qué te sirven las letras?

- ¿Puedes leer un cuento solo o necesitas la ayuda de tu profesora o de tu familia?

3.1.3.3. Tarjetas gráficas

El uso de tarjetas gráficas se fundamentó en el pensamiento de Vygotsky, y en la teoría del aprendizaje multimedia. Vygotsky explica que los niños por medio de los dibujos explican y entienden su realidad (Medina & Mata, 2009), y la teoría del aprendizaje multimedia señala algunos principios que guían la presentación de la información en formato multimedia, los mismos que son posibles aplicarlos a la enseñanza de la lectura, estos son:

Se aprende mejor cuando las palabras se presentan con sus correspondientes dibujos simultáneamente, además cuando las palabras y los dibujos tienen cercanía espacial se facilita el aprendizaje, ya que ambas representaciones pueden ser mantenidas en la memoria (Jiménez & O'Shanahan, 2008).

3.1.4. Diario de campo

Herramienta que acompañó todo el proceso de observación, en él se anotó todo cuanto sucedía en el aula, tomando en cuenta las seis variables antes mencionadas, es decir, en este instrumento se recopilaron datos e información con el objetivo de tener un vasto material para ser analizado e interpretado.

4. Análisis de resultados

Los datos recopilados en el diario de campo, las fichas de observación y las entrevistas permitieron realizar una matriz para interpretarlos y analizarlos tomando en cuenta las seis variables de investigación antes mencionadas.

4.1.1 Planificación

Las planificaciones semanales muestran las mismas actividades que son:

- a. Actividad de motivación: todas las clases inician con una actividad de motivación, como el canto y ejercicios corporales.

- b. Enseñanza de los fonemas a través del método global: la docente afirma que utiliza el método global ya que de esa manera el alumno va desglosando poco a poco la información recibida. En la práctica no utiliza ese método, porque que la maestra trabaja el método sintético, enseñando la unidad del código escrito, para pasar a la memorización e identificación del fonema, las sílabas y las palabras, y con ese conocimiento los estudiantes elaboran oraciones.

La maestra muestra su disconformidad en relación a los parámetros que plantea la *Actualización y Fortalecimiento Curricular* (2010), sobre todo en algunas actividades que presentan los libros de trabajo, por ejemplo puntualiza no estar de acuerdo con iniciar el proceso de lectoescritura con las palabras que forman el cuerpo humano como mano, porque los estudiantes aprenden con mayor facilidad al asociar las palabras con sus afectos, por eso primero les enseña a escribir y leer mamá y papá, además porque en esos vocablos se repiten los fonemas y las sílabas, y para ella la reiteración representa una actividad que permite que los estudiantes aprendan,

por tal motivo ella se guía en libros de años anteriores a la reforma, ya que afirma que le han dado buenos resultados, además trabaja la decodificación y la asociación de grafía - fonema, sin hacer énfasis en la comprensión, para la docente el trabajo de la conciencia fonológica y la correspondencia grafema-fonema prima en su enseñanza.

Resalta la importancia de enviar tareas o deberes, porque ayudan a anclar los conocimientos, ya que los estudiantes se ven en la obligación de repasar en forma constante lo que han aprendido en la escuela, además menciona que gracias a la memorización los estudiantes logran leer fluidamente.

c. Dictado: actividad que no se realizada como tal, ya que los estudiantes se limitan a copiar lo que la maestra escribe en el pizarrón o en cada cuaderno, también escriben las oraciones que ella elabora y les dicta.

d. Lectura de 10 minutos con las letras vistas: tarea que tampoco se ejecuta en el tiempo designado en la planificación. En ocasiones leen de manera individual y en grupo como refuerzo del aprendizaje de un nuevo fonema.

La maestra valora la fluidez de la lectura pero, no realiza un trabajo de lectura comprensiva. Todos los estudiantes tratan de leer de manera correcta y fluida, es decir poniendo sonidos a los signos gráficos, limitando la lectura a la reproducción mecánica de las palabras; perdiendo uno de los objetivos principales, que es el comprender un mensaje escrito.

Por ejemplo, luego de una lectura realizada en grupo, la docente formuló varias preguntas como: ¿qué comprendieron del texto?, ¿cuáles eran los personajes?,

¿qué querían hacer?, ninguno de los estudiantes pudo responder, por tal razón ella leyó dos veces más el texto, solicitando que presten atención.

La fluidez es el puente entre la decodificación y la comprensión. Cuando los estudiantes leen con fluidez, no necesariamente significa que han comprendido lo leído, la fluidez contribuye a la comprensión porque cuando los lectores son capaces de descifrar las palabras con exactitud y en forma automática, logran concentrar su atención para construir el significado del texto, en vez de descifrar cada palabra.

Cabe destacar que las niñas y los niños aprenden las palabras, sin hacer énfasis en su significado, por tal razón un texto les resulta algunas veces incomprensible, y el ejercicio de elaborar oraciones con las nuevas palabras vistas no estimula su pensamiento, ya que al desconocer su significado o sus diferentes significados, se limitan a escribir lo que la docente les dicta. Por ejemplo en una actividad que debían desarrollar habían dos imágenes: una pareja casándose y una familia en su casa comiendo, bajo cada dibujo debían escribir una oración.

Un estudiante escribió bajo cada gráfico: “Ellos se casan” y “Sofía toma sopa”, pero la mayoría no realizó la actividad, por tal motivo la docente fue quien protagonizó la actividad dictando las oraciones a sus estudiantes, y tampoco generó un espacio de reflexión sobre el doble significado de esa palabra.

- e. Trabajo en el libro *Aprendamos Lengua y Literatura de 2 EGB*: actividad que tiene por objetivo reforzar el aprendizaje introductorio realizado por la docente. Las tareas están divididas en los siguientes temas: conciencia fonológica,

conciencia semántica, conciencia léxica y sintáctica, y correspondencia grafema-fonema.

- Conciencia fonológica: a través de la repetición de las palabras haciendo énfasis en la pronunciación del fonema de estudio.
 - Conciencia semántica: al diferenciar los significados que tiene una misma palabra y al realizar oraciones con esas palabras.
 - Conciencia léxica y sintáctica: por medio de la elaboración de oraciones siguiendo la secuencia de los dibujos.
 - Correspondencia fonema-grafema: a partir del conocimiento de la representación del sonido del fonema, repitiendo la letra de manera cursiva e imprenta.
- f. Trabajo en cuaderno: en él escriben de forma repetitiva el fonema visto en letra imprenta, manuscrita, en mayúscula y minúscula y en otra hoja una oración que previamente fuera escrita por la docente en cada cuaderno.
- g. Trabajo en el libro de escritura: en este libro escriben oraciones en manuscrita con énfasis en el fonema aprendido, también escriben la palabra asociando la imagen. Cabe destacar que utilizan el libro *Patito Escribe* que es para primer año de EGB, en él las actividades deben desarrollarse en letra imprenta, y la docente al utilizar ese libro les explica “deben hacer lo que dice en las indicaciones pero en manuscrita”.

Esta tarea generó confusión en los estudiantes ya que tenían que escribir las letras y oraciones de manera diferente de como indica el libro. La docente sobre ese hecho manifestó “utilizamos ese libro porque no conseguimos el libro correspondiente a

este año escolar, pero igual sirve porque es lo mismo, solo cambia la manera de escribir”.

4.1.2 Ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje

a) Inicio:

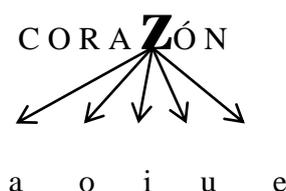
En todas las clases la docente escribe en el pizarrón el tema que van a trabajar, por ejemplo: “Hoy trabajamos el fonema...”, consigna que los estudiantes deben escribir en su cuaderno. Luego las clases continúan con una actividad lúdica, utiliza canciones y ejercicios corporales centrados en el movimiento de los brazos, manos y cabeza, los mismos que los realizan sentados.

En la planificación están descritas las actividades de motivación como parte del afianzamiento del aprendizaje, más estos ejercicios están enfocados para que los estudiantes hagan silencio y presten atención, y cuando hay dispersión la maestra vuelve a realizarlas a mitad de la clase.

El 50% de las clases la docente lee o narra una historia o cuento, para ello, solicita a sus estudiantes que se duerman. Los niños y niñas cruzan sus brazos y los colocan sobre el escritorio al igual que su cabeza y cierran los ojos. Los estudiantes están condicionados a través de esa consigna ya que adquieren esa corporalidad cada vez que escuchan “les voy a contar una historia”. Es preciso mencionar que en una clase la maestra inició el relato sin pedirles que se durmieran, un estudiante la interrumpió diciendo: “¿nos dormimos profe?”, a lo cual la docente respondió afirmativamente.

b) Desarrollo:

Para el aprendizaje de un nuevo fonema, la docente escribe en el pizarrón, esa letra en mayúscula, en minúscula; en imprenta y en manuscrita, luego escribe una palabra planteada por ella, y bajo la misma coloca las vocales uniéndolas con flechas, por ejemplo:



Pronuncian las sílabas que se forman y seguidamente cada alumno pasa al pizarrón a escribir una palabra que asocien con alguna de esas sílabas. El 98% de los estudiantes no tienen dificultad en pensar y escribir las palabras solicitadas

c) Significancia de las actividades:

- Aprendizaje de un nuevo fonema, actividad introductoria para el conocimiento de la letra y sus sílabas, siendo la docente quien protagoniza ese proceso, los estudiantes se limitan a escuchar y repetir lo que la docente plantea, y cuando se animan a participar por voluntad propia, la maestra los escucha parcialmente, pidiendo que presten atención, sin dar valor a los aportes de los niños y niñas, sin embargo, los aportes de los discentes contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para explicar lo mencionado en el párrafo anterior se transcribe parte del diálogo que se originó después de una lectura realizada por la maestra.

- Profesora:** ¿Quiénes son los personajes?
- Estudiante 3:** Max
- Estudiante 1:** Ximena
- Estudiante 5:** Sixto
- Profesora:** ¿Quiénes eran Ximena, Sixto y Max?
- Estudiante 4:** Unos niños
- Profesora:** Son los personajes de la historia. ¿Qué tocaba Max?
- Estudiante 5:** El Xilófono
- Estudiante 3:** Es el que hace *tu, tu, tu* (*representa con su cuerpo la forma de tocar ese instrumento*).
- Profesora:** ¿Y Sixto?
- Estudiante 9:** El saxifón
- Estudiante 10:** (*Corrigiéndolo*) El saxofón
- Profesora:** ¿Y, a dónde se iban?
- Estudiante 10:** En su taxi al Cotopaxi
- Profesora:** ¿Saben qué es el Cotopaxi?
- Estudiante 7:** Es una montaña que tiene full nieve
- Estudiante 3:** Cierto que es en Machachi
- Profesora:** Es un volcán que tiene mucha nieve y se encuentra en una ciudad que se llama Cotopaxi.
- Estudiante 8:** ¡Yo conozco el Cotopaxi!
- Profesora:** (*Enojada*) No quiero que cuentes nada de tus viajes, tú te has ido a todos lados, además estamos en otra cosa

La docente continuó dibujando las palabras que tenían X.

En este diálogo se observa la participación de los estudiantes al relacionar el texto con una experiencia personal, más la docente no aprovechó la situación dada para desarrollar el tema tratado mediante la asociación de las vivencias de los alumnos, además la explicación que dio resultó errónea al decir "...y se encuentra en una ciudad que se llama Cotopaxi".

- Intervención de cada estudiante, mencionando palabras conocidas por ellos en que se utilicen las sílabas con el fonema aprendido, cabe destacar que los y las estudiantes sienten mucha presión para realizar esa tarea, es así que por momentos inventan palabras, por ejemplo:

Estudiante 1: Prano

Profesora: Mal, esa palabra no existe

Estudiante 2: Placa

Profesora: Bien

Estudiante 3: ¿Qué es placa?

Estudiante 4: Si alguien te roba el carro, con la placa puedes decir ese es mi carro, para ver cuál es el carro del dueño

Profesora: *(no realizó ningún comentario)*

- Conciencia fonológica, tomando una palabra base como "zapato" ejecutaron la actividad acentuando la pronunciación en esa sílaba, pero al realizarla con una palabra planteada por la maestra, no se trabajó acertadamente la conciencia semántica y léxica. Por ejemplo, los estudiantes tenían que elaborar una oración con tres palabras que comenzaban con la letra "z" (zapatero, zapato y zapatería). La conciencia fonológica se realizó con la sílaba za y luego con la palabra zapato pero, al escribir la oración incluyendo las palabras citadas, el 80% los estudiantes escribieron con la letra "s" zapatero y zapatería.

Los problemas que surgen en la escritura de las niñas y los niños también radican en que no tienen guía, seguimiento y revisión por parte de la docente, ya que solamente se limita a ver si las páginas del libro están completas. Al ser la docente el sujeto protagónico en este proceso, los estudiantes se convierten en actores pasivos que receptan información, además no realizan un análisis reflexivo sobre lo que escriben, de esta manera no logran afianzar el nuevo conocimiento, ya que no se ejecuta un trabajo de lectura y escritura comprensiva.

En la entrevista la docente manifestó que la teoría constructivista guía su labor, más su práctica demuestra lo contrario, realizando su trabajo de manera conductista, porque para que sea posible la construcción del conocimiento es necesaria la interacción del alumno, el contenido y el profesor.

La docente a cargo del segundo año de EGB señaló que la lectura y la escritura van de la mano, por tal razón deben enseñarse juntas ya que se complementan, de igual manera. González & Ize (1999) afirman que la acción de escribir representa una actividad que va a la par con la lectura, son dos procesos que se enriquecen mutuamente, pero si no existe la mediación por parte de la maestra y la participación activa de los estudiantes, el proceso no llega a alcanzar uno de sus objetivos que es la comprensión de un texto.

Por otro lado, en la entrevista realizada a los niños y niñas se destaca la importancia que representa para ellos el aprender a leer y escribir, ya que el 81,81% de estudiantes respondió que la lectura le sirve para aprender y el 18,18% para saber,

además el 36,36% menciona que aprendieron a leer escribiendo, el 27,27% viendo dibujos, el otro 27,27% viendo las palabras y el 9,09% mediante la observación de letras o palabras.

- **Cierre:**

La última media hora de clase, los estudiantes trabajan en el cuaderno, en el libro de escritura o en el libro de lenguaje. Una vez más, estas actividades las realizan sin la mediación de la docente, es decir, no existe una interacción entre la docente y los estudiantes, los niños y niñas para conseguir la aprobación de la maestra levantan su cuaderno o libro y le dicen “así profe”, la maestra que está concentrada en calificar las tareas de otras asignaturas levanta su cabeza y realiza un gesto de aprobación.

4.1.3 Organización de trabajo de la asignatura

La organización del trabajo mantiene un mismo orden:

- a. Motivación (actividad lúdica).
- b. Escuchar un cuento.
- c. Reconocer el fonema y escribir las cinco sílabas que se forman con él.
- d. Leer en conjunto las sílabas.
- e. Dibujar y escribir una palabra que contenga el fonema que están aprendiendo.
- f. Pronunciar las palabras acentuando la sílaba con el fonema estudiado.
- g. Realizar las actividades en el libro de Lenguaje.
- h. Elaborar oraciones con las palabras vistas.

- i. Repetir una oración en el cuaderno la cual fue escrita previamente por la docente.
- j. Leer individual y colectivamente un cuento.

La manera como la docente aborda la lectura de textos tiene el objetivo de que sus estudiantes lean fluidamente, no hace énfasis en la comprensión lectora, en este caso la práctica pedagógica de la maestra se ve centrada en el colocar sonidos a los signos gráficos, volviéndose la lectura en una actividad aburrida y tediosa, ya que los niños y niñas realiza un ejercicio de reproducción mecánica de las letras, sílabas y palabras, es decir, no logran construir significados.

4.1.4 Estrategias de evaluación

En la observación se pudo verificar que la evaluación cumple dos finalidades: conocer qué está aprendiendo el estudiante o evaluación formativa, y qué aprendió al final del proceso o evaluación sumativa.

- a. Evaluación formativa: este tipo de evaluación es constante durante el proceso de enseñanza aprendizaje, y se la realiza desarrollando varias tareas, por ejemplo:

- Escribir en el pizarrón una palabra que lleve una de las sílabas vistas.

Un estudiante, al observar que unas palabras estaban escritas con mayúscula y otras no, preguntó:

Estudiante 1: ¿Por qué unas palabras tienen mayúscula?

Estudiante 2: Con mayúscula los nombres de las personas

Profesora: Se escriben así porque son nombres propios

Ante esa situación la profesora no profundizó sobre qué son los nombres propios, y como se aprecia en el ejemplo tampoco abordó el tema ortográfico sobre el uso de las tildes. Sobre ese hecho la docente supo precisar que no hace énfasis en la ortografía, porque los estudiantes recién están conociendo cómo se escriben las palabras y por tal motivo no es necesario, no obstante en el documento *Actualización y Fortalecimiento Curricular* se menciona que es necesario trabajar la ortografía desde los primeros años, aprovechando las preguntas que surjan por parte del estudiantado, o a través de la observación de los escritos de los estudiantes, de esta manera el docente podrá hacer un acercamiento al tema, sin profundizar en la enseñanza de las reglas ortográficas.

En la entrevista realizada a los estudiantes mediante el uso de pictogramas se incorporaron imágenes que previamente habían trabajado en clase, se les pidió que reconozcan las imágenes zapatero, taxi, vaca, burro, dragón y flamenco y luego las escriban. En la tabla 1 constan las palabras que las y los entrevistados escribieron.

Tabla 1.

Resultado de entrevista a estudiantes (con tarjetas gráficas)

TARJETAS	zapatero	Taxi	Vaca	Burro	dragón	flamenco
1	sapatero	-	Baca	buro	dragon	-
2	zapatero	taxi	Vaca	buro	dragon	flamenco
3	sapatero	taxsi	Vaca	buro	dragon	blamingo
4	sapateria	taxsi	Vaca	vuro	darjon	Lamenjo
5	zapatero	taxi	Vaca	burro	dragon	Flaminco
6	zapatero	taxi	Vaca	burro	dragon	Flamingo

7	sapatero	taxi	Baca	vuro	tragon	Ganso
8	zapatero	taxi	Vaca	burro	dragon	Flamingo
9	zapatero	taxi	Vaca	buro	dragon	Ganso
10	zapatero	taczi	Vaca	buro	dragon	flamingo
11	sapatero	taxi	Baca	burro	dragon	fglameco

Nota: Elaborado por Ana Escobar Vizcarra.

Como se muestra en la tabla 1 la palabra dragón fue escrita correctamente en relación a la asociación grafía fonema a excepción de dos estudiantes, mas es evidente el desconocimiento de la parte ortográfica sobre el uso de la tilde. La mayoría de estudiantes escribieron correctamente la palabra flamenco, pero todavía les genera confusión escribir sílabas con consonantes dobles.

El uso de la letra Z todavía no ha sido asimilado por el 50% de los estudiantes ya que escriben con S la palabra zapatero.

Cabe mencionar que a los estudiantes les causa confusión la pronunciación de un fonema que tiene dos sonidos como la x. En el libro de estudio se pide que los estudiantes pronuncien la x fusionando los fonemas /ks/, pero la docente realizó la actividad pidiendo que pronuncien utilizando /cs/, razón por la cual al escribir la palabra “taxi”, 3 de los 11 estudiantes escribieron igual como pronuncian la palabra, en relación a la palabra burro 7 estudiantes entrevistados escribieron sin hacer uso de la sílaba doble r /rr/, y para concluir no tienen conciencia todavía del uso de la tilde ni la diferencia entre el sonido de la b y v y su debida representación gráfica al escribir correctamente una palabra.

- Lección de la lectura “El Pavo Real” tomado del libro “Patito Lee”

Esta evaluación fue cuantificada, quienes leían fluidamente tenían 10 puntos y los estudiantes que se trababan y leían pausadamente sílaba por sílaba accedían a una calificación entre 7 y 8 puntos.

Una vez más en este ejercicio se aprecia la falta de motivación por parte de la docente, ya que si un estudiante no avanzaba en la lectura o se trababa en alguna palabra los regañaba, convirtiendo la situación en un momento incómodo, el cual no aporta al desarrollo de la habilidad lectora.

Tabla 2.

Resultado de entrevista a estudiantes con títeres

Niños y niñas	¿Sabes leer?	¿Cómo aprendiste a leer?	¿Cómo aprendiste a escribir?	¿Sabes escribir palabras con silabas dobles?	¿Puedes hacer oraciones con silabas dobles?	Para que sirven las letras
1	Si	Escribiendo	Con el Patito lee y el Patito escribe.	Si	Si	Escribir
2	Si	Escribiendo	Viendo las palabras	No	No	Escribir
3	Si	Viendo las palabras	Viendo las palabras	No	Si	Leer
4	No	Viendo los dibujos	Viendo las palabras	No	Si	Escribir y leer
5	Si	Viendo dibujos	Viendo las palabras	Si	Si	Escribir
6	Si	Viendo dibujos	Con la imaginación	Si	Si	Leer
7	Si	Viendo las palabras	Viendo las palabras	Si	Si	Leer
8	Si	Escribiendo	Viendo las palabras	Si	Si	Leer
9	Si	Escribiendo	Leyendo	Si	Si	Leer
10	Si	Viendo las palabras	En el libro	Si	No	Leer
11	Si	Aprendiendo las silabas y letras	Viendo	Si	Si	Leer

Nota: Elaborado por Ana Escobar Vizcarra.

- Lectura grupal del texto “La zorra y las uvas” tomado del libro “Patito Lee”

Cada estudiante leyó una o dos oraciones del texto en voz alta, mientras los demás discentes debían seguir la lectura en silencio. Esta actividad no permitió que los estudiantes construyan significados, ya que por intentar decodificar los símbolos y seguir el ritmo de lectura de cada compañero/a, no lograron comprender ni disfrutar del texto, ejercicio que resultó difícil para un gran porcentaje de ellos, limitando lectura a una acción mecánica de reproducción de sílabas y palabras.

Se afirma lo anterior porque terminada esa actividad la maestra realizó varias preguntas sobre lo que trataba el texto, y los estudiantes no lograron responder a sus interrogantes.

- b. Evaluación sumativa: realizada con el objetivo de determinar el nivel alcanzado por cada estudiante en relación al cumplimiento de los objetivos descritos en esa materia para el bloque de estudio número 5, para lo cual tenían que realizar una prueba escrita, en esta actividad también se nota la ausencia de la docente, ya que después de repartir los exámenes salió de la clase, dejándolos solos (tal vez salió porque había un adulto más en clase -la observadora-).

La docente no representa una figura que medie el aprendizaje, ya que antes de abandonar el aula no realizó un acercamiento explicativo de las tareas. Esta situación generó en la clase un ambiente de desconcierto y preocupación ya la mayoría de niños y niñas no realizaban algunas preguntas, pero a la vez las tensiones bajaron porque no estaba la docente para vigilar.

Analizando el examen y por qué los estudiantes no resolvían las preguntas, se pudo observar que la prueba tenía consignas que no entendían los niños y niñas como: subraye las palabras que tienen el fonema K, esa palabra o acción no estaba asimilada, o no era comprendida por ellos ya que solo tres de estudiantes realizaron esa pregunta. Cómo se sentían libres sin la vigilancia de la maestra un niño se levantó y preguntó a la observadora:

Niño 1: (*Indicando su prueba*) “Qué hay que hacer aquí”

Observadora: (*A todos*) “Alguien sabe que es subrayar”

Niño 2: “Es poner una línea abajo”

Esto demuestra que los aprendizajes no siempre son ejecutados de manera vertical, ya que también los individuos pueden aprender de sus pares. Otra pregunta que causó confusión tenía la consigna de completar la historia, esta estaba escrita en un lenguaje poco o no conocido para los niños y niñas, por ejemplo un párrafo decía: Como os habéis portado muy bien, los profesores os dejan hacer un muñeco..., el muñeco de nieve empieza a jugar con vosotros...

Los estudiantes no estaban familiarizados con el uso del pronombre personal vosotros, el contexto en que fue escrito ese texto no facilitó su comprensión, además la estructura en que estaba expuesto el cuento dificultó la lectura comprensiva, ya que un dibujo colocado en la mitad, partía el texto en dos, de esta manera los estudiantes leían frases cortadas por la imagen.

El elegir un texto con estas características tal vez tuvo el objetivo de que los discentes conozcan la diversidad lingüística que presenta el idioma, pero por los resultados vistos en la ejecución de la pregunta, no fue acertado su uso, ya que ningún alumno escribía el fin de la historia, solamente después que un estudiante se acercó a la observadora y le preguntó qué hacer, todos completaron la historia.

Niño 1: ¿Qué hay que hacer aquí?

Todos: Sí, ¿qué hacemos?”

Observadora: (*Indicando el texto*) lean como lo hacen siempre, no importa que el dibujo esté en la mitad

Estudiante 2: (*indicando el texto*) pero qué es esto.

Observadora: (*Leyendo*) el muñeco empieza a jugar con vosotros, eso es parecido a decir, el muñeco empieza a jugar con ustedes.

Estudiante 3: Así hablan en España.

Observadora: Si, así hablan en España

4.1.5 Interacción docente-alumno en las actividades de la experiencia de aprendizaje

- a. Paralenguaje: La docente tiene un agradable timbre de voz, no tiende a gritar, y permanentemente modula su voz, subiendo y bajando el volumen, con la intención de atraer y mantener interesados a los estudiantes, las pausas y los silencios no los utiliza para matizar su parlamento, sino para retar a través de su mirada a algún estudiante que no está prestando atención.

Las melodías que cantan al inicio de cada clase, las interpretan con diferente intensidad vocal, variados ritmos, haciendo sonidos guturales, y expresando emociones, actividad que resulta muy atractiva para las niñas y niños. La docente manifestó que utiliza este recurso porque a los niños y niñas en esta edad todavía les gusta jugar como lo hacían en primero de Educación Básica, con las canciones y los movimientos ellos botan energía y luego logran concentrarse mejor.

Al incorporar actividades lúdicas y subutilizarlas, no se está valorando el juego como un componente en el aprendizaje, ya que el juego también favorece al desarrollo de habilidades cognitivas y motoras.

Desde un plano psicológico-social, el juego representa un eficaz mediador que ayuda a promover distintos procesos educativos, contribuye a la producción simbólica de los niños, niñas, permitiéndoles reconocer y reconocerse, formando parte de un trama socio-vincular; al articular los saberes de la escuela y los del hogar (Szulkin & Amado, 2003).

Es notorio que la maestra intenta mantener un trato cordial con todos sus estudiantes, pero a un niño en especial le demuestra antipatía, no deja de regañarlo continuamente, le habla con tono amenazante, le critica sus tareas y lo pone en evidencia ante toda la clase, por esa razón el niño no se siente motivado para seguir ninguna actividad impuesta por la docente, pero cuando él está interesado por algún tema en especial le gusta participar, pero la maestra lo frena y le solicita que preste atención.

Al disgustarse la docente con los estudiantes, su paralenguaje cambia inmediatamente, el ritmo se torna acelerado, con voz grave, y actitud corporal que demuestra malestar, por ejemplo cuando un estudiante no responde lo que ella espera, sus gestos faciales son de desaprobación, los cuales van acompañados de sonidos guturales que lo refuerzan, e inician las amenazas como de dejarles sin recreo.

- b. Cinésica: La mirada de la docente es amplia abarca a cada uno de sus estudiantes, pero cuando se molesta con algún niño o niña cambia su expresión facial y hace una “mueca” repetitiva que aparenta disgusto y malestar. Este cambio en su rostro sucede cada vez que los estudiantes hacen ruido o no están atentos a las indicaciones.

A los estudiantes les gusta mucho cantar y jugar, pero si alguien se emociona y se levanta para bailar la melodía, la docente le pide que se siente con un tono de voz alto y grave, y con una mirada desafiante, además la docente mantiene contacto visual con los estudiantes de arriba hacia abajo, esa actitud denota superioridad, muy pocas veces se dirigió a ellos a un mismo nivel.

- c. Proxémica: La docente mantiene la mayor parte del tiempo su espacio personal (de poder), el cual está centrado en la parte frontal donde se encuentra el pizarrón y su escritorio, el mismo que siempre está lleno de cuadernos y libros, además el espacio del aula es reducido, resulta difícil caminar por el lugar, y la incomodidad para transitar es evidente, ya que docentes y alumnos continuamente invaden los espacios personales.

4.1.6 Tipo de tareas académicas

- a. En el cuaderno y libro de escritura escriben el fonema estudiado en mayúscula, minúscula, imprenta y manuscrita. Ciertas letras son escritas de manera diferente a como muestra el libro, ya que la docente no está de acuerdo con ese tipo de letra, ya que manifiesta que la forma de representación de ese fonema en el libro es muy fea y no permite una buena caligrafía.
- b. Lectura de imágenes y textos.
- c. Escritura de oraciones.
- d. Diálogo grupal, actividad en que las niñas y niños pueden expresar su pensamiento, realizar inferencias, cotejar conocimientos previos con los nuevos, comentar que recuerdan y comprenden de la historia, y preguntar sobre el significado de algún vocablo.

4.2 Presentación de resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación variable por variable, información que fue recopilada y sistematizada por medio de los siguientes instrumentos: diario de campo, fichas de observación, entrevistas a la docente y a 11 estudiantes.

4.2.1 Planificación

Las planificaciones semanales presentan una sola variante: introducción y desarrollo de tareas a través del conocimiento y puesta en práctica del nuevo fonema, por tal motivo en cada período de trabajo se repiten las mismas actividades y con igual secuencia, cabe mencionar que el libro de trabajo estudiantil también mantiene un

mismo patrón en relación a las tareas a realizar con cada fonema, de ahí que la clase se vuelve poco atractiva para los estudiantes ya que ellos saben con antelación el orden de las actividades y su forma de ejecución.

La planificación detalla las actividades a desarrollar, la mayoría se realizan, pero dos de ellas como el dictado y la lectura individual y grupal de 10 minutos no se ejecutan, la docente es la protagonista en el aula, es ella es quien lee el texto a las niñas y niños y escribe en el pizarrón las palabras que considera importantes para enfocar el aprendizaje del nuevo fonema.

La lectura individual fue cuantificada cuando formó parte de la planificación de las pruebas de bloque, ejercicio que fue valorado tomando en cuenta la fluidez de lectura, es decir la docente evaluó únicamente la rapidez con que los niños y niñas ponían sonidos a los signos gráficos, sin trabajar la comprensión lectora.

Las actividades descritas en la planificación mantienen una misma secuencia, por ejemplo: la maestra cuenta una historia y escribe en el pizarrón las palabras que llevan el fonema aprendido, luego los estudiantes reconocen las sílabas que se forman con él y escriben una palabra que lo contenga, seguidamente realizan las tareas en el libro de estudio y llenan un plana del cuaderno con una oración formulada y escrita por la docente.

El aprendizaje de los estudiantes por medio de esta planificación es bastante limitado en cuanto a la comprensión y aprehensión del nuevo conocimiento ya que el trabajo rutinario no es motivador para ellos, simplemente conocen más palabras en su forma gráfica, mas no son comprendidas en su significado, ni tampoco son asociadas a su realidad, como estrategia para la construcción de conocimientos.

4.2.2 Ejecución del proceso de enseñanza y aprendizaje

Cada clase inicia con una actividad lúdica, luego los estudiantes por petición de la maestra deben “dormirse”, así que recuestan su cabeza sobre la mesa y se disponen a “escuchar” un cuento, seguidamente escriben en su cuaderno el fonema planteado, y para finalizar realizan las actividades detalladas en el libro de lenguaje y cuaderno de trabajo.

El desarrollo de estas actividades son hechas de manera automática ya que en el libro de estudio todas las unidades tienen los mismos ejercicios, lo que cambia es el reconocimiento de nuevo fonema, y al no existir una interacción entre la docente y los estudiantes no se construye conocimiento, ya que ella mientras los estudiantes llenan las hojas del libro califica tareas de otras asignaturas y/o escribe en cada cuaderno una oración, la misma que deben repetir las niñas y niños en toda la plana.

Los estudiantes están inmersos en una educación bancaria, se afirma esto ya que la docente es quien protagoniza el proceso de enseñanza, y los estudiantes son actores pasivos que se limitan a realizar lo que la maestra les pide, de esta manera la mayoría de los niños y niñas no logran afianzar el nuevo conocimiento acertadamente, la docente se limita a poner su firma si ve que las páginas del libro están completas, sin revisar lo que escribieron, la ortografía, o si realizaron correctamente las tareas enunciadas (Freire, 2010).

4.2.3 Organización de trabajo de la asignatura

La organización del trabajo mantiene un mismo orden, volviendo a las clases repetitivas porque los estudiantes ya saben que tareas deben ejecutar. Esta manera mecánica de enfrentar la práctica docente no motiva a los estudiantes, ya que ellos conocen de antemano lo que van a realizar, por tal motivo no existe una participación espontánea de los alumnos.

Como se tornan aburridas las clases, una constante en ellos es levantarse a sacar punta cerca del basurero y pedir permiso en varias ocasiones para ir al baño, cuando la maestra les da permiso, juegan un momento sin ser vistos por la maestra en el patio que está cerca de su aula. Todas las clases se desarrollan en el aula, rutina que empobrece las ganas de aprender en los niños y niñas, es así que buscan alguna manera de entretenerse como leer revistas intentando no ser vistos por la profesora, o dibujar y colorear cuentos que traen de su casa, al finalizar la clase la maestra revisa si están completas las páginas del libro y si no lo están les deja sin recreo como reprimenda a su descuido, obligándoles a permanecer en el aula hasta completar las tareas planteadas.

El ambiente de la clase cambió cuando salieron a otro espacio para preparar la “Casa Abierta”, para lo cual tenían que preparar una obra de teatro en que, las niñas y niños demostrarían a la comunidad educativa sus aprendizajes en lenguaje y matemáticas. El cambio de espacio y de actividades causó gran entusiasmo en las y los estudiantes, ya que dejaban su rutina, se mostraban más atentos, alegres y dinámicos.

4.2.4 Estrategias de evaluación

Utiliza la docente dos tipos de evaluación:

- **Formativa:** evaluación que está presente durante en todas las clases, por medio de ella la docente valora el trabajo diario de sus estudiantes y pocas veces este tipo de evaluación es cuantificada.
- **Sumativa:** evaluación que siempre es cuantificada y se la realiza a través de una prueba de bloque, en la cual constan preguntas que deben resolver los y las estudiantes sobre lo aprendido durante un determinado período de clases.

Cabe destacar que algunas preguntas de la prueba de bloque (evaluación sumativa) al parecer no fueron diseñadas pensando en el avance y conocimientos de los estudiantes ya que generaron confusión.

A continuación se presentan algunas tareas descritas en la prueba.

- Ordene la siguientes oraciones:

un	tiene	.	Toñi	Bolso	de	piel
----	-------	---	------	-------	----	------

Todos los estudiantes sabían que el punto iba al final de la oración, pero se les dificultaba poner en orden las palabras.

- **Complete la historia:** texto escrito con el uso del pronombre personal vosotros. Texto que resultó incomprensible para los estudiantes ya que el lenguaje en que estaba escrito no resultaba familiar para ellos.
- Señale con una cruz en la casilla inferior el número de sílabas que tiene cada palabra, ejemplo:

lobo

1	2	3	4
---	---	---	---

La mayoría de estudiantes al parecer no comprendieron la consigna porque colocaban una marca (+) en la casilla que correspondía al número de letras y no al de sílabas.

4.2.5 Interacción docente-alumno en las actividades de la experiencia de aprendizaje

a. Paralenguaje

La docente maneja un agradable timbre de voz y matiza su hablar con diferentes tonalidades y ritmos, las pausas y los silencios son utilizados para para retar a través de su mirada a algún estudiante que “no presta atención”.

Su expresión de malestar es notoria, sobre todo con los estudiantes que le causan “problemas” en el aula, demuestra antipatía a través de su corporalidad y gestualidad, acción que incide directamente en el comportamiento de los estudiantes.

Tiene una manera recursiva de amenazarles si no realizan las tareas o participan en clase que es dejarles sin recreo, es así que casi todos los días entre dos y tres estudiantes se quedan en clase completando las tareas en el libro o cuaderno.

b. Cinésica

Las canciones son acompañadas por movimientos corporales, de esta manera se ejercitan los niños y niñas, acciones que son realizadas en sus asientos. Esta actividad gusta mucho pero, cuando un estudiante se emociona y se levanta para bailar, la

docente lo reta frenando la espontaneidad del sujeto y exigiendo que haga lo que ella pide.

Como la docente representa una figura de poder en el aula, los estudiantes adoptan una corporalidad de temor cuando tienen que enfrentarse individualmente a ella como en las lecciones, o cuando deben responder a sus preguntas, y la incomodidad aumenta cuando son obligados a pasar al frente de la clase para desarrollar alguna tarea.

c. Proxémica

La docente delimita su espacio personal (de poder), el cual está centrado en la parte frontal donde se encuentra el pizarrón y su escritorio, desde ahí ejecuta todas sus actividades, además el espacio del aula es reducido, por tal motivo existe incomodidad para transitar, docentes y alumnos, continuamente invaden sus espacios personales, dificultando los movimientos y traslados en el aula.

4.2.6 Tipo de tareas académicas

Las tareas desarrolladas en clase mantienen un mismo patrón de ejecución y orden lo que varía es el uso del fonema.

- a. Trabajo en el libro de lenguaje: conciencia fonológica, conciencia semántica, conciencia léxica y sintáctica, y correspondencia fonema-grafema.
- b. Trabajo en el cuaderno y libro de escritura repitiendo el fonema estudiado en mayúscula, minúscula, imprenta y manuscrita.
- c. Repetir en una plana del cuaderno una oración formulada por la docente

d. Lectura de textos, actividad cuantificada como prueba de bloque.

5. Conclusiones

La planificación semanal se repite para cada período, en ella se presentan las mismas actividades con una variante, la introducción al nuevo fonema, de tal manera el desarrollo de la clase mantiene un mismo patrón, por tal razón la clase se vuelve rutinaria y monótona ya que los y las estudiantes de antemano conocen la secuencia de su trabajo diario en clase, de esta manera las tareas se ejecutan de manera mecánica y poco creativa, ya que la docente se limita a seguir la macro planificación, para alcanzar los objetivos pre-establecidos, es decir, intenta abordar todos los temas designados para ese año escolar.

Las actividades lúdicas son ejecutadas con el propósito que las y los estudiantes adopten determinado comportamiento como guardar silencio, prestar atención y mantener orden en el aula, de tal manera estas actividades no representan elementos que contribuyan al aprendizaje de cada individuo, sino son utilizadas como mecanismos de control en la conducta de los alumnos.

La docente sigue reproduciendo prácticas educativas anteriores, ya utiliza la metodología que trabajaba antes que guiara las prácticas educativas el documento de *Actualización y Fortalecimiento Curricular*, se guía en libros de años anteriores a la reforma. Esta práctica confunde en ciertos momentos a sus estudiantes ya que en el libro de estudio presenta una manera de escribir las letras y de pronunciarlas, pero ella les pide hacerlo de manera diferente.

El objetivo primordial para la docente es que sus estudiantes al finalizar el año escolar puedan leer un texto de manera fluida, es decir que reconozcan las palabras

que leen, sin necesidad de comprenderlas, por tal motivo ella no enfatiza su trabajo en el desarrollo de una lectura comprensiva, se limita a enfocar esta habilidad en la decodificación y asociación de grafía - fonema.

Cuando los discentes se sienten cómodos dentro de una actividad son capaces de actuar activamente, construyendo su conocimiento, ya que las acciones que realizan son producto de cuan motivados están, esto sucedió en pocas ocasiones cuando se rompió la rutina de trabajo y se exploraron otras posibilidades de interacción entre docente y estudiantes, en un diferente espacio al del aula de clases.

La docente en su práctica diaria no representa un sujeto que media el aprendizaje, ya que no está atenta a las acciones y/o comentarios que hacen los y las estudiantes sobre el tema visto, muchos de ellos realizan asociaciones con sus experiencias sobre acciones o lugares que detalla la lectura, poniendo en evidencia sus conocimientos previos, de esta manera el aprendizaje significativo pasa desapercibido, y los estudiantes tienen que volver a la rutina de las actividades diarias.

Algunos estudiantes escriben las palabras de la misma manera como las pronuncian, sobre todo con las palabras que tienen un fonema con doble sonido, esto se debe a la manera de abordar la pronunciación de ese fonema, en que se fusionan dos consonantes.

Los problemas ortográficos se evidencian a lo largo de esta investigación, las niñas y los niños no tienen conciencia del uso de la tilde ni tampoco tienen clara la diferencia

entre el sonido de la v y la b; de la s y la z, además no hacen uso de la tilde, ya que para la docente no es necesario en ese año escolar trabajar ortografía, por lo tanto cuando un estudiante escribe en la pizarra una palabra que lleva tilde, ella no hace algún comentario sobre su uso, de esta manera todos los estudiantes escriben incorrectamente esa palabra, ya que reproducen en sus cuadernos lo que está escrito en el pizarrón.

Los procesos de aprendizaje dentro del enfoque constructivista necesitan valerse de metodologías activas participativas, con el afán de generar puentes de comunicación e interacción de los individuos consigo mismos, con los otros y con el contexto, de ahí que los currículos de formación no deberían mantenerse estáticos, ya que es conveniente que propicien aprendizajes que consideren los aportes de la herencia cultural de forma integral y con sentido de equidad, acciones necesarias para alcanzar una educación incluyente para así garantizar el bienestar de todos los sujetos de aprendizaje, de la comunidad educativa y del país.

6. Referencias

- Artiles, F. (2004). En busca del títere "de verdad". *Jugar y Cultivar*, 21-24.
- Barba, M. (2007). Piaget y L.S. Vigotsky en el análisis de la relación entre educación y desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43-62.
- Behares, L., & Erramouspe, R. (1999). Reflexiones sobre el yo y el otro en las instancias iniciales de la adquisición de la lengua escrita. En S. González, & L. Ize, *Escuchar, hablar, leer y escribir en el EGB* (págs. 177-198). Barcelona: PAIDÓS.
- Berger, K. (2007). *Teorías del desarrollo*. Bonn: Panamericana.
- Bresson, F. (1977). *Lenguaje oral, lenguaje escrito*. Madrid: Pablo del Río.
- Butti, F. (2010). De las teorías pedagógicas a las prácticas y condiciones socio-institucionales en el trabajo docente. *Revista de Temas Sociales*, 1-10.
- Caballero, M., Sazo, E., & Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 212-222.
- Cabo, C. (2006). Pensar y pensarse: un deber para mejorar la práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39-47.
- Castillo, M. (febrero de 2013). *La metodología utilizada por los docentes y su relación con el desarrollo de las destrezas en lecto-escritura, en los niños y niñas de quinto año de educación básica, de la escuela "Azogues" del cantón Espíndola, provincia de Loja, año lectivo 2011 – 2012*. Obtenido de Universidad Nacional de Loja:
<http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3026/1/CASTILLO%20QUEVEDO%20MARC%20LUZDELIA.pdf>
- Clauss, G., & Hiebsch, H. (1977). *La edad del preescolar temprana (de 6 a 9 años)*. México D.F: Grijalvo.
- Clemente, M. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura: aspectos de su problemática y algunas perspectivas actuales. *Evsal Revistas*, 213-234.
- Díaz, F. (2002). *Didáctica y Currículo: un enfoque constructivista*. La Mancha: Universidad de Castilla.

- Dickinson, D., Flushman, T., & Freiberg, J. (2009). Language, reading and classroom supports. *Vocabulary studies in first and second language acquisition: the interface between theory and application*, 23-38.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México D.F: Siglo XXI.
- Florián, V. (2011). *Diccionario de filosofía*. Bogotá: Banco de la República Luis Ángel Arango.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- González, M., & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 265-276.
- González, S., & Ize, L. (1999). *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Barcelona: PAIDÓS.
- Guarneros, E., & Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 21-35.
- Jiménez, A., & Japón, R. (julio de 2009). *Los procesos metodológicos que aplican los docentes en el aprendizaje de los referentes teóricos del área de lenguaje y comunicación con los alumnos del cuarto al séptimo año de educación básica de la escuela fiscal mixta "Graciela Atarihuana de Cueva"*. Obtenido de Universidad Nacional de Loja:
<http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/7316/1/Jimenez%20Alicia%20-%20Japon%20Reveca.pdf>
- Jiménez, J., & O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 167-198.
- Jiménez, M., & Jiménez, M. (enero de 2011). *El nivel de conocimiento de didáctica de la literatura que tienen los docentes del área de lenguaje y literatura y su influencia en el aprendizaje significativo en los estudiantes de bachillerato e el colegio "Manuel Cabrera Lozano"*. Obtenido de Universidad Nacional de Loja:
<http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3073/1/JIMENEZ%20MONICA%20-%20JIMENEZ%20MARIA.pdf>
- Marengo, L. (1999). La lengua oral en el aula: forma indispensable para compartir el conocimiento. En S. González, & L. Ize, *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB* (págs. 17-52). Barcelona: PAIDÓS.

- Medina, A., & Mata, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Perarson Educación.
- Melgar, S. (1999). Aprender a escuchar. En S. González, & L. Ize, *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB* (págs. 53-78). Barelona: PAIDÓS.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (junio de 2010). *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2 año*. Obtenido de http://educación.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/AC_2.pdf
- Océano. (1999). *Enciclopedia General de la Educación*. Madrid: Carlos Gispert.
- Ortíz, M. (2015). *Prácticas Pedagógicas en la Educación Inicial y la Educación General Básica: Estudio de caso en instituciones educativas de Cotopaxi, Imbabura y Pichincha*. Quito: UPS.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Planeta Agostini.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (2000). *La práctica docente y la formación de maestros*. México D.F: Planteamientos en educación.
- Sepúlveda, A., & Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23-42.
- Szulkin, C., & Amado, B. (2003). Una propuesta para el uso del teatro de títeres como herramienta pedagógica en las escuelas rurales. *Comunic-ate*, 44-56.
- Teberosky, A. (abril de 2000). Los sistemas de escritura. *Congreso Mundial de Lectoescritura*, (págs. 56-71). Valencia.
- Vanzo, M., Ferreira, L., Málaga, D., & Matsuo, T. (2010). Phonemic awareness in children education: preventing difficulties in writing. *Psicología Escolar y Educativa*, 14-23.
- Vega, L. (2010). Actividades que promuevan la familiarización con el lenguaje escrito en salones preescolares: reporte de las maestras. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 87-98.
- Vera, E., Flores, M., & Natale, L. (1999). El desarrollo de la comprensión desde las primeras lecturas. En S. González, & L. Ize, *Escuchar, hablar, leer y escribir* (págs. 79-118). Barcelona: PAIDÓS.
- Weissmann, H. (2007). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Buenos Aires: PAIDÓS Educador.
- Woods, P. (1998). El uso de la etnorafía en la educación. En P. Woods, *Investigar el arte de la enseñanza* (págs. 115-146). Barcelona: PAIDÓS.

7. Anexos

Anexo 1. Ficha de observación (educación general básica)

Fecha:	No de ficha	
Hora inicio:	Hora final:	
Lugar		
Asignatura:		
Nombre del observador/a		
Nombre del profesor/a		
Actividades		
Actividad	Descripción	Comentario –reflexión (impresiones personales del observador sobre el hecho)
Planificación:		
Estructura metodológica del tema de clase:		
Organización del trabajo de la asignatura:		
Interacción docente- alumno en las actividades de la asignatura		
Estrategias de evaluación del tema de clase:		
Tipo de tareas académicas:		
Observaciones :		