

[Cierre de edición el 01 de Enero del 2019]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La metáfora como alternativa metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura

The metaphor as a methodological alternative to investigate and reflect on the pedagogical practice in the teaching of reading and writing

A metáfora como alternativa metodológica para investigar e refletir sobre a prática pedagógica no ensino da lectoescrita



Grettel Valenciano-Canet

Universidad de Costa Rica
Escuela de Orientación y Educación Especial
San José, Costa Rica

gvalencianoc@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8773-1935>

Recibido • Received • Recebido: 21 / 04 / 2017

Corregido • Revised • Revisado: 30 / 07 / 2018

Aceptado • Accepted • Aprovado: 08 / 10 / 2018

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación de tipo cualitativo, cuyo objetivo fue analizar las estrategias que una maestra de primer grado escolar utiliza para promover el proceso de la motivación de las niñas y los niños de su clase, hacia el aprendizaje de la lectoescritura. Se usa la técnica de la metáfora como alternativa metodológica para reflexionar en cuanto a la práctica pedagógica, integrando además, las técnicas de observación participante, la entrevista y los fundamentos teóricos. Se empleó un diseño cualitativo, el cual fue adaptado al objeto de estudio durante el proceso. Se resume el análisis y discusión de los resultados, con la organización de la información, que se orienta a la elaboración de categorías, las cuales dan unidad a los datos recabados durante el proceso de investigación, y evidencian que los hallazgos son conducentes al logro del objetivo planteado. En conclusión, se demuestra que la práctica pedagógica de la docente participante en este estudio se ubica en el paradigma positivista y el enfoque conductista del aprendizaje, visión contraria a la propuesta del lenguaje integral. Se considera importante realizar transformaciones en el sistema educativo formal costarricense. Para esto, es necesario reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, las cuales involucran los sistemas de creencias, la visión de mundo y las concepciones teóricas de las personas docentes. Por último, cabe mencionar que la autora del artículo es la investigadora.

Palabras claves: Aprendizaje; lectoescritura; lenguaje integral; metáfora; motivación; práctica pedagógica.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Abstract: This article synthesizes the results of a qualitative study, whose objective was to analyze the strategies that a first-grade teacher uses to promote the process of motivation of girls and boys in their class, towards learning to read and write. The metaphor technique is used as a methodological alternative in order to reflect on the pedagogical practice, also integrating the techniques of participant observation, interview and the theoretical foundations. A qualitative design was used, which was adapted to the object of study during the process. The article summarizes the analysis and discussion of the results, with the organization of the information, which is oriented to the elaboration of categories that give unity to the data collected during the research process, evidencing that the findings are conducive to the achievement of the objective presented. In conclusion, it is shown that the pedagogical practice of the teacher participating in this study is located in the positivist paradigm and the behavioral approach to learning. This view is contrary to the integral language proposal. It is considered important to carry out transformations in the Costa Rican formal education system. For this, it is necessary to reflect on pedagogical practices, which involve the belief systems, worldviews, and theoretical conceptions of teachers. Finally, it is worth mentioning that the author of the article is the researcher.

Keywords: Learning; reading and writing; integral language; metaphor; motivation; pedagogical practice.

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo foi analisar as estratégias que uma professora de primeira série utiliza para promover o processo de motivação das crianças de sua classe, para a aprendizagem da lectoescrita. A técnica da metáfora é utilizada como alternativa metodológica para refletir sobre a prática pedagógica, integrando também as técnicas de observação participante, a entrevista e os fundamentos teóricos. Foi usado um desenho qualitativo adaptado ao objeto de estudo, durante o processo. A análise e discussão dos resultados é resumida através da organização da informação. Esta é orientada a elaboração de categorias, que dão unidade aos dados coletados durante o processo de pesquisa, e mostram que as descobertas conduzem que seja logrado o objetivo proposto. Como conclusão, evidencia-se que a prática pedagógica da professora participante deste estudo está orientada com o paradigma positivista e com abordagem de aprendizagem condutista, visão contrária à proposta de linguagem integral. Considera-se importante realizar transformações no sistema educacional formal da Costa Rica. Para isso, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas, que envolvem os sistemas de crenças, a visão de mundo e as concepções teóricas do corpo docente. Finalmente, vale ressaltar que a autora do artigo é a própria pesquisadora.

Palavras chave: Aprendizagem; lectoescrita; linguagem integral; metáfora, motivação, prática pedagógica.

Introducción

Es conocido que los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura, desde una concepción tradicional, se alejan de la construcción de significados por parte de la persona que aprende, se corre el riesgo de caer en lo meramente metódico y descriptivo de la lengua. Muchas veces, se le da prioridad a los mecanismos de repetición e imitación, estableciéndose el vínculo estímulo-respuesta en la correspondencia grafofonética.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Es decir, el reconocimiento de palabras, sílabas u oraciones para descifrar lo que ahí se “dice”, utilizando procedimientos que solo pueden conducir a la decodificación y se olvida el valor que tienen los significados de los textos leídos o escritos. Desde este punto de vista, se deja de lado un aspecto fundamental: la actividad de la persona que aprende.

Interesa, en este estudio, destacar que existe el llamado lenguaje integral, el cual es fundamentalmente una filosofía de la educación en la que se basa la persona docente para llevar a cabo su práctica pedagógica. La concepción del aprendizaje es diferente a la tradicional, se visualiza como un proceso de construcción de significados a partir de las experiencias previas personales, de hechos y experiencias del entorno sociocultural. Este aprendizaje se inicia desde antes, durante y después de la educación formal.

De esta manera, la lectura y la escritura dejan de ser motivo de interés exclusivo para las personas docentes de primaria y pasan a ser de interés para todas aquellas que deseamos formar seres autónomos, críticos, reflexivos y creativos. En este sentido, lo que se busca es no repetir prácticas pedagógicas tradicionales, las cuales, muchas veces, tienden a formar personas poco analíticas, limitando la autonomía y el pensamiento libre, crítico y reflexivo del estudiantado. [Cerdas, Polanco y Rojas \(2002, p.183\)](#) mencionan que:

En los últimos años la filosofía del Lenguaje Integral se ha venido promoviendo en instituciones educativas de diferentes países del continente americano, se tiene conocimiento de experiencias en Venezuela, Puerto Rico, Perú, Estados Unidos (California), Argentina, entre otros. En nuestro país ya se han dado algunos acercamientos con el Lenguaje Integral.

Se parte de que la lectoescritura es la herramienta que propicia un acercamiento formal de la persona a la comprensión del mundo, desde el significado de las letras (mundo letrado), y sin dejar de lado que este trae consigo todo un desarrollo psicosociolingüístico que incorpora a la escuela.

En relación con los antecedentes acerca de la temática de la motivación del estudiantado hacia el aprendizaje de la lectoescritura, se realizó una revisión bibliográfica referente al campo que concentra la atención, con el fin de mediar las inquietudes personales, con aquellos estudios que pudieran estar relacionados directamente con el tema de esta investigación.

En general, las investigaciones que se han realizado en Costa Rica, relacionadas con la temática de interés, señalan una serie de elementos, a saber: los programas de estudio, rendimiento académico, lineamientos curriculares y técnicas que podrían favorecer la motivación hacia el aprendizaje.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Específicamente, en el campo del aprendizaje de la lectoescritura en la filosofía del lenguaje integral, se encontraron estudios llevados a cabo en Estados Unidos, América Latina, incluso en Costa Rica en la *Memoria del Segundo Congreso de las Américas sobre Lectoescritura* (Universidad Nacional, 1995) en los que se aprecia cómo niñas y niños se interesan por el aprendizaje de la lectura y la escritura, a través de una serie de estrategias de intervención pedagógica que llevan a cabo sus docentes.

Entre estas se mencionan algunas realizadas en nuestro país: “Desarrollando el deseo de leer (la experiencia de una maestra)” de Curran (citada en Universidad Nacional, 1995); “Un recurso oculto en el proceso de lectoescritura” de Alpízar (citada en UNA, 1995); “Estudio comparativo sobre nociones de lectura y escritura: Consulta realizada a niñas, niños y maestras”. “Estudio de orientación” por Chacón (citada en UNA, 1995); y el “Proceso de lectoescritura fundamentado en el lenguaje integral en la Escuela Científica de la Universidad Nacional de la Sede Región Brunca” de Godínez (citada en UNA, 1995).

Más recientemente, el estudio de Chaves (2002), titulado “Develando la acción pedagógica en un salón de clase de educación inicial”; “El lenguaje integral en el grupo interactivo II: Guía pedagógica” de Cerdas et al. (2002) y de Tabash (2009) “El Lenguaje integral: Una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita”.

Sin embargo, ninguno de estos estudios presenta explícitamente un sustento teórico sobre el proceso motivacional intrínseco del estudiantado. De esta manera, esta investigación adquiere relevancia en tanto se trata de construir un proceso de análisis y reflexión acerca del proceso motivacional intrínseco del estudiantado hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura promovido por el personal docente.

En este estudio se destaca la práctica pedagógica que se fundamenta en la filosofía del lenguaje integral, específicamente en el nivel de educación inicial de nuestro país, con el propósito de aportar en torno a la reflexión de los procesos tradicionales de la enseñanza de lectoescritura y dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo promueve la persona docente la motivación de la niña o el niño hacia el proceso de aprendizaje de la lectoescritura?

Referente teórico

La metáfora

Resulta interesante cómo el lenguaje metafórico puede constituir un medio para comunicarse con una persona y también para recibir comunicaciones. De esta manera, con las comparaciones se pretende poner en evidencia la naturaleza figurativa del sistema conceptual y de la experiencia cotidiana, a fin de presentar el análisis de estas mismas como una alternativa

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

válida para explicar lo que hacemos y por qué. [Contreras \(1994\)](#) menciona que al respecto se puede señalar: “las metáforas representan la estructura a través de la que percibimos, pensamos y actuamos” ... “existe evidencia de que las metáforas penetran nuestra vida diaria, no sólo al nivel del lenguaje, sino del pensamiento y la acción” (p. 58).

Cabe mencionar que, en este estudio, la metáfora tiene su notabilidad debido a que se utilizó como una técnica y alternativa válida para investigar, además de reflexionar acerca de la práctica pedagógica que lleva a cabo una maestra para promover la motivación hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura en niñas y niños de primer grado escolar.

Se dice, por lo tanto, que la metáfora es una formulación de una cosa que se parece a otra, es la relación de una analogía ([Gordón, 2007](#)). Así, de esta manera, cuando se quiere trabajar con una persona de forma no tan directa, o bien, esta se resiste a las intervenciones directas, es posible laborar con ella en términos de una comparación.

El aprendizaje de la lectoescritura desde la perspectiva del lenguaje integral

Cabe señalar que el lenguaje integral es fundamentalmente una filosofía innovadora de la educación en la que se basa la persona docente, para llevar a cabo su práctica pedagógica. Se considera que este presenta alternativas a la forma de enseñar y aprender.

En relación con lo anterior, [Arellano \(1992\)](#) explica que el lenguaje integral no es un método de enseñanza-aprendizaje; al contrario, es una teoría basada en principios científicos y humanísticos, ofrece una visión de cómo las personas construyen su conocimiento y en qué consiste el arte de educar.

Esta teoría, asegura que el lenguaje es utilizado por el estudiantado para organizar el pensamiento, para aprender, comunicarse y compartir vivencias con las demás personas. El aprendizaje del lenguaje será fácil en la medida que sea real, funcional y tenga sentido para la niña o el niño.

Con el propósito de entender mejor el concepto de lenguaje integral, [Cerdas, et al. \(2002\)](#): dicen que “es una filosofía que responde a una concepción constructivista del proceso educativo, ... está apoyada por áreas del conocimiento en el campo de la lectoescritura, el desarrollo infantil y el desarrollo curricular integrado” (p. 184).

Las personas docentes que ponen en práctica la filosofía del lenguaje integral saben que la niñez utiliza el lenguaje porque desea comunicarse. En este sentido, [Goodman \(1989\)](#) indica: “los niños son, literalmente, conducidos hacia el aprendizaje del lenguaje por su NECESIDAD DE COMUNICARSE” (p. 25).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Por esta razón quienes siguen esta filosofía organizan las experiencias de aprendizaje empleando el lenguaje como un instrumento indispensable para aprender. Para [Goodman \(1989\)](#) “los niños llevan consigo a la escuela no sólo el lenguaje que ya han aprendido, sino también la tendencia natural de querer encontrarle sentido al mundo” (p. 15). Lo anterior sugiere que el aprendizaje en el lenguaje integral es más placentero y más divertido, tanto para la persona que enseña como para la que aprende; más fácil y eficaz.

Desde esta perspectiva, la lectoescritura adquiere un desarrollo diferenciado en relación con los modelos tradicionales en la enseñanza de la lectura y la escritura. Debido a que estos procesos se visualizan más allá de la memorización y transcripción de letras, trasciende el significado del mundo en donde encuentran realmente sentido las letras, los procesos de lectura y escritura ocurren “en el contexto de las exploraciones del mundo: las cosas, los hechos, las ideas y las experiencias” ([Goodman, 1990, p. 10](#)).

Visto de esta manera, la lectura y la escritura son procesos que no se pueden desvincular del contexto, debido a que ahí es donde adquieren significado las acciones de leer y escribir. En nuestro país, según [Tabash \(2009, pp. 187-188\)](#) las instituciones educativas:

Han utilizado métodos tradicionales para la enseñanza y el aprendizaje de los procesos de lectura y escritura en la escuela primaria, los cuales no pueden ser clasificados como malos; sin embargo, en los últimos años, ha crecido la necesidad de buscar innovaciones educativas que permitan enfrentar los cambios que sufre el país, en relación con este proceso.

Esta filosofía, por lo tanto, no plantea métodos estructurados; sugiere la adaptación de la escuela al estudiantado; el método natural que emplea una niña o niño para aprender es fundamental; se concibe el aprendizaje con la creación de contextos sociales para apropiarse de nuevos conocimientos.

El proceso motivacional desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje integral

Con el fin de darle un poder explicativo al proceso motivacional que se promueve hacia el aprendizaje de la lectoescritura desde la filosofía del lenguaje integral, se ha considerado pertinente retomar aspectos relevantes, desde el punto de vista motivacional, que subyacen en la teoría de Jerone Bruner, por la razón de que dará sustento teórico para explicar el proceso motivacional.

Esto significa que para comprender la importancia y el significado de la motivación es necesario aclarar primero lo que [Bruner \(1969\)](#) llama la predisposición hacia el aprendizaje. Él considera que ciertas experiencias hacen que una persona tenga predisposición hacia el aprendizaje, y nos lleva a pensar en los motivos y condiciones que podrían inducir, en una niña o un niño de edad escolar, el deseo de aprender y de solucionar problemas.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Este deseo o motivación intrínseca conduce al estudiantado a realizar actividades, a establecerse metas mediante la autogratificación y no por incentivos externos, es lo que él denomina predisposición hacia el aprendizaje. Se infiere por lo tanto, que la motivación es aquella energía producida intrínsecamente en la persona, movida por la autorrecompensa que encuentra en una experiencia que tenga sentido para ella.

En el área de la lectoescritura, se da, por ejemplo, cuando la niña o el niño logran construir su propio texto de acuerdo con sus experiencias y necesidades. Surge como resultado de unos motivos intrínsecos. Bruner (1969, p. 152) dice: “casi todos los niños tienen lo que ha dado en llamarse motivos intrínsecos para aprender. Un motivo intrínseco es el que no depende de una recompensa al margen de la actividad que estimula”. Es decir, de una motivación extrínseca.

Cabe aclarar que la llamada filosofía del lenguaje integral no presenta una teoría explícita de la motivación, sin embargo, en ella se señala que promueve la motivación intrínseca del estudiantado hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura. Goodman (1989) indica:

La motivación siempre es intrínseca. Los niños aprenden a leer y a escribir porque necesitan y quieren comunicarse. Los premios extrínsecos no tienen lugar en un programa integrante del lenguaje. El castigo por no aprender es aún más inapropiado. (p. 60)

Asimismo, se parte, en este estudio, de que el proceso de motivación hacia el aprendizaje de la lectoescritura está ligado a una serie de elementos que se relacionan directamente con la práctica pedagógica cotidiana de la persona docente integrante, a saber: la organización de la experiencia de aprendizaje; la expectativa de reto; el enlace entre los conocimientos previos y los nuevos conocimientos; el significado del material didáctico; la organización del espacio físico y ambiental del salón de clases; las estrategias para la enseñanza-aprendizaje y la relación docente-estudiante.

La forma en que se organiza la experiencia de aprendizaje cobra relevancia en la temática tratada. Abarca (2006) indica que se requiere que la persona docente considere los motivos y las condiciones que predisponen a una niña o un niño hacia el aprendizaje; es aquí donde se permite indagar, curiosear, escribir y leer temas de interés que le ayuden a apropiarse de aquello que desea conocer, como, por ejemplo, la lectura y la escritura.

Es así como se llevan al máximo las oportunidades que tiene el estudiantado para el desarrollo del lenguaje, de la cognición, donde predomina la interacción social más que el individualismo. Es crear situaciones de expectativa, reto, ofrecer espacios para curiosear, para llevar a las letras aquello que realmente interesa y que forma parte del diario vivir. Para (Goodman, 1989, p. 48):



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

No siempre es [clara] al observador casual la organización espléndida de las aulas de enseñanza integral. Juntos los niños y el maestro organizan qué hacen, cuándo y cómo lo hacen, cuáles materiales necesitan, cómo obtenerlos o distribuirlos y quién está dónde ... el maestro integrante claramente está a cargo, pero podría tardar unos minutos para que un visitante ubique al adulto activo, inmerso en varias actividades, en distintas partes del aula.

De esta manera la organización de la experiencia de aprendizaje, desde la perspectiva del lenguaje integral, se visualiza desde el currículo doble, en donde se utilizan estrategias metodológicas novedosas y se formulan cuestionamientos teórico-prácticos, en relación con el objeto de conocimiento (la lectoescritura), lo que le permite al estudiantado plantearse retos en su propio aprendizaje. Goodman (1989) menciona que para la persona que enseña, siempre hay una agenda doble: llevar al máximo las oportunidades de que sus estudiantes participen en eventos auténticos de habla y de escritura a medida que investigan la comunidad, estudian un tema. Ofrecer a la niña o el niño eventos auténticos de habla y de lectoescritura es brindarles la oportunidad de manifestar esa competencia que en el campo lingüístico le hace una persona acreedora del dominio del idioma español, su fonética, su semántica y hasta su gramática.

En cuanto a la visión del currículo, para Cerdas, et al. (2002): "Se sostiene que si el lenguaje se aprende mejor cuando es integral y en un contexto natural, entonces la integración es un principio fundamental para el desarrollo lingüístico y el aprendizaje a través del lenguaje" (p.185). Además, señalan "para que esta integración sea pertinente, es importante que el currículo que se desarrolle sea construido bajo un proceso de colaboración entre docentes y estudiantes" (p. 185).

Es así como el currículo doble facilita, a la persona que enseña, organizar la experiencia de aprendizaje, desde las condiciones que predisponen al estudiantado a aprender a aprender; activa, mantiene y dirige el proceso, por cuanto parte de lo que realmente interesa y sale desde su interior; integra el contexto sociocultural y, además, afina las posibilidades de la organización del salón de clases en centros de interés, bibliotecas particulares y en recursos audiovisuales desarrollados por quienes participan activamente del proceso. Para Tabash (2009):

En Costa Rica, la Filosofía del Lenguaje Integral puede contemplarse como una alternativa para fomentar el desarrollo de estudiantes críticos y capaces de expresarse de forma oral y escrita, [debido] que, al ser una filosofía de aprendizaje, promueve un proceso integral (p.188).

Entendido de esta manera, la lectura y la escritura son procesos que no se pueden desvincular del contexto sociocultural, ya que es en este, donde adquieren significado las acciones de leer y escribir. Es ofrecer experiencias de enseñanza auténticas, en las cuales las niñas y los niños tienen la oportunidad de asumir riesgos, de producir conocimientos y sobre todo, de ser las personas protagonistas de su propio proceso de aprender.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Estrategia metodológica

Dado que interesa interpretar las percepciones, actitudes, intereses, interacciones y concepciones que se establecen entre la docente y el estudiantado, se utilizó el enfoque cualitativo. Este procura comprender la realidad de las personas desde sus propias perspectivas, empleando sus palabras y conductas. Taylor y Bodgan (2010, p. 20) afirman que: "produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas y escritas, y la conducta observable".

La construcción de la metodología fue un proceso de gran aprendizaje, debido a que se abrió un espacio en el aula para la investigadora, el cual le permitió poder describir, analizar e interpretar los significados desde la práctica pedagógica llevada a cabo por la docente.

Dentro de este enfoque cualitativo, se empleó el método interpretativo. El proceso metodológico se llevó a cabo siguiendo las etapas del modelo de Rodríguez, Gil y García (1996):

- Etapa preparatoria: se realizó la revisión bibliográfica sobre el tema de investigación. La población participante está conformada por una maestra, treinta y cuatro estudiantes quienes estaban cursando el primero grado de la educación básica en una escuela pública, urbana del cantón central de la provincia de Alajuela.

La selección de las personas participantes está muy relacionada con el grado de apertura por parte de la maestra, el querer participar voluntariamente en el estudio, compartir sus conocimientos, así como su necesidad de aprender más y mejorar su práctica profesional.

La maestra posee el grado académico de Diplomado en Ciencias de la Educación con Concentración en Primero y Segundo Ciclo. Su experiencia laboral en el campo de la educación es de once años. Nació, creció y reside en la ciudad de Alajuela. El estudiando proviene de diversos lugares, tanto del distrito primero como de los distritos aledaños a la ciudad de Alajuela. En total, eran veintidós niños y doce niñas. Según la maestra, todo el grupo asistió a la enseñanza preescolar.

Se empleó un diseño cualitativo, el cual se fue adaptando al objeto de estudio sobre la marcha. Fue posible la realización de adaptaciones y modificaciones según las circunstancias que se presentaron a lo largo del desarrollo del trabajo. De esta manera, se fueron tomando decisiones para definir y preparar las técnicas e instrumentos para la recolección de información que se utilizaron posteriormente en la etapa de recogida de los datos.

- Etapa de trabajo de campo: la metodología se basó en la aplicación de las técnicas de la metáfora, la observación participante y la entrevista semiestructurada, los instrumentos fueron las guías de entrevista y observación para recolectar la información.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

En relación con la aplicación de técnica de la metáfora a la docente, esta tiene su relevancia por cuanto permitió a la investigadora conocer el enfoque pedagógico que la maestra tiene sobre el proceso de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura y de la motivación del estudiantado hacia este aprendizaje. Para trabajar la metáfora con la maestra, se utilizó el proceso señalado por [Abarca \(1996\)](#):

- Se le solicitó a la maestra que escribiera una metáfora sobre lo que significaba para ella enseñar a leer y a escribir, con la consigna de que escribiera simbólicamente lo que sentía y pensaba sobre este proceso de aprendizaje.
- La maestra escribió lo siguiente: “la enseñanza de la lectoescritura significa para mí como el botón de una rosa que se abre en el rosal y colabora a adornar el jardín. Así esos pequeños, al entrar al mundo de las letras pasarán a ser parte del futuro de nuestra ‘Patria’ y ‘lucinarán’ como luciérnagas encantadas con sus ideas y mensajes en cada flor del rosal”.
- En realidad, si lo vemos estrictamente desde las figuras literarias, lo que la maestra escribe es un símil, pero en realidad lo que importa en este estudio es la técnica como proyección.
- Se reflexionó sobre el contenido y significado de lo escrito por la maestra en su práctica concreta, con una serie de preguntas generadoras a la maestra.
- Se identificaron los presupuestos teóricos en la técnica de la metáfora, elaborando una serie de enunciados.
- Hubo una confrontación de las concepciones y presupuestos teóricos, que evidenció a la vez lo que hace la maestra, cómo lo hace y por qué lo hace.
- Y, por último, se determinó, de acuerdo con la maestra, que la metáfora escrita por ella no debería sufrir cambio alguno.

Por otra parte, la entrevista cualitativa semiestructurada consistió en una conversación con objetivos claros, esta se basa “en una guía de ... preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” ([Hernández, Fernández, y Baptista, 2006 p. 597](#)).

Para lograr el propósito anterior, se diseñaron guías de entrevista. Con la maestra se realizaron tres entrevistas, con una duración aproximada de 30 a 40 minutos cada una. En la primera se exploró sobre lo expresado por la maestra en la metáfora utilizando las siguientes preguntas generadoras: ¿Por qué escogió el jardín? ¿Qué significa “ser como el botón de una rosa que se abre en el rosal”? ¿Qué significa “colaborar a adornar el jardín”? ¿Qué significa para usted “ser parte del futuro de nuestra Patria”? ¿Qué significa “lucinar” “como luciérnagas encantadas”? ¿Qué significa “cada flor del rosal”? ¿Cómo se sintió en el momento de escribir la metáfora?

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

La segunda entrevista fue aplicada con el objetivo de determinar la pertinencia de los enunciados de la metáfora utilizando las siguientes preguntas generadoras como guía: usted dijo que “colabora a adornar el jardín”. ¿Cuál es su papel como maestra en ese momento?, ¿cómo interpreta usted “ese botoncito de rosa”?, ¿cómo lo percibe?, ¿cómo lo siente?, ¿cuándo ese niño ingresa a la escuela (ese botoncito, como usted le dice), qué necesidades, intereses y motivos trae esa niña o niño, ¿cómo va a lograr usted que esa niña o niño (ese botoncito) llegue a alumbrar o iluminar el rosal?, ¿cómo cree usted que se logra el aprendizaje?, ¿cómo es que ellas y ellos aprenden?, ¿cómo es el proceso? Usted expresó: “colaboro a enseñar a leer y a escribir a esos niños para que pasen a ser el futuro de nuestra Patria”. ¿Cómo visualiza a futuro del estudiantado?

La tercera entrevista le permitió a la investigadora indagar sobre la observación que realizó la maestra, cuanto se le invitó a presenciar una clase de lenguaje integral con niñas y niños de primer grado, desarrollada por un docente que pone en práctica esta filosofía. Además, se realizaron dos entrevistas cortas de forma individual a cinco estudiantes que cursaban el primer grado del grupo en estudio.

Con las niñas y los niños también se utilizó la entrevista. No obstante, se seleccionaron al azar solo cinco. Para esto, se diseñó una guía. La entrevista con las niñas y los niños se efectuó de manera individual y durante periodos cortos con el fin de captar la atención y no cansarles.

La investigadora realizó ocho observaciones en la materia de español. Para recolectar la información se utilizó un diario de campo y una guía de observación. Para [Taylor y Bogdan \(2010\)](#), la observación participante es la principal técnica de recolección de datos en la metodología cualitativa. Esta involucra la interacción social entre la persona investigadora y quienes informan, se obtienen los datos de forma sistemática y no intrusiva

- Etapa de análisis: esta fase se ubica seguidamente después del trabajo de campo, sin embargo, al estar vinculada durante el desarrollo de la investigación, tanto el proceso de recolección de los datos como el proceso de análisis de la información, este último puede darse de forma paralela al primero, cada uno con sus respectivas actividades y procedimientos ([Barrantes, 2008](#)). Es decir, ambos procesos se llegan a interrelacionar y se plasman a lo largo del trabajo investigativo.

Con la finalidad de realizar el proceso de análisis de la información obtenida, se utilizó el diseño de Taylor y Bogdan, el cual se desarrolló a través de las siguientes etapas: descubrimiento en progreso. Esta etapa se encuentra ligada a la recolección de la información, debido a que se busca identificar temas emergentes, conceptos y proposiciones que den sentido a los datos ([Taylor y Bogdan, 2010](#)).



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Llegado este momento, se examinaron todos los datos obtenidos de forma detallada que se fueron recolectando durante en el proceso. La siguiente etapa fue la codificación de los datos. Este proceso se realiza cuando los datos han sido recogidos, lo cual incluye la codificación de estos y el refinamiento para la comprensión del tema de estudio.

De acuerdo con [Taylor y Bogdan \(2010\)](#), el proceso de codificación incluye la reunión y el análisis de cada uno de los datos que remiten a temas, ideas, proposiciones, conceptos y una vez codificado el material, se elaboraron categorías que fueron guiadas por los objetivos y que surgieron de los temas emergentes.

El análisis se realizó considerando la información obtenida más relevante, elaborando las categorías de análisis, describiendo e interpretando los resultados con la teoría y con la última etapa denominada la relativización de los descubrimientos, la cual correspondió a la interpretación de los datos desde el contexto en donde fueron recogidos. Se trata de relativizar los descubrimientos, es decir, lograr la comprensión de esos datos en su propio contexto, sin ser excluidos ninguno de ellos. Todo esto, según los autores antes mencionados para darle al estudio el grado de confiabilidad y credibilidad necesarias.

De esta forma se incluyó la comparación y constatación de la información. Es así como se realizó una triangulación, la cual se elaboró a partir de las expresiones de la maestra participante en la entrevista, la observación y las expresiones del estudiantado. También, se realizó la constatación de los datos al devolver la información recopilada a la maestra, la teoría existente y la interpretación crítica que realizó la persona investigadora.

La triangulación de los datos consiste en recoger, analizar e integrar información que se ha obtenido de diferentes fuentes, con el propósito de comparar y contrastar estos datos entre sí. Para [Taylor y Bogdan \(2010\)](#) la triangulación suele ser considerada un modo de protegerse de las tendencias de las personas investigadoras de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes.

- Etapa informativa: se construyó el texto respondiendo la pregunta de investigación.

Resultados y análisis

El análisis de los resultados se realizó utilizando las técnicas de la metáfora, la observación, la entrevista y el sustento teórico. Para ello se elaboraron categorías de análisis.

Acerca de las concepciones que tiene la maestra sobre la escuela, la lectoescritura y la motivación, se puede indicar lo siguiente: la concepción de escuela que posee la maestra se asocia con un lugar en el que las niñas y los niños vienen a “aprender”. Percibe a la escuela no solo como el lugar en el cual se le enseña al estudiantado la lectoescritura; sino que además,

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

considera la institución escolar como una instancia generadora de “buenos ciudadanos” que prepara para la vida futura. Así por ejemplo, la maestra manifiesta en la entrevista:

La lectoescritura va a ser un complemento para ellos... para que en algún momento lleguen a ser buenos ciudadanos ... entonces, ahí empiezan a formar parte del futuro de la Patria, siendo ellos analíticos, que se desenvuelvan en la escritura ... adornar significa, en el caso mío ... yo colaboro con el mundo, con mi Patria ... a leer y a escribir a esos niños para que pasen a ser parte del futuro de nuestra Patria.

De acuerdo con la aplicación de la técnica de la metáfora y las observaciones hechas en el aula, se puede inferir que la docente considera que las niñas y los niños no traen conocimientos previos, es decir, en este sitio no se percibe al estudiantado vinculado a una microcultura en la cual se construyen conocimientos. Este último, por lo tanto, está fuera de ellas y ellos, vienen a la escuela a “conocer”.

En las propias palabras de la maestra: “porque el niño que entra a primero, es un niño sin conocimiento de lo que es la lectoescritura ... pero la mayoría de ellos vienen como ese ‘botoncito’ que empieza a tratar de ‘abrirse’, a tratar de descubrir”.

Se puede decir que, desde la concepción de escuela de la maestra, no se incorpora el contexto sociocultural del estudiantado, sino que únicamente se les “enseña”. Se desconoce de esta manera, el aprendizaje que las niñas y los niños tienen en los ambientes externos a ella. Además, se interpreta que la docente no tiene una visión de la escuela como un sitio para la vida misma del estudiantado, como señala [Gómez \(1990\)](#):

Lugar donde se reelabora la experiencia personal y social, donde se construye el conocimiento mediante la interacción, donde se posibilitan toda una serie de intercambios y se desarrollan las habilidades necesarias para la vida actual, determina el sentido de la enseñanza y orienta su práctica. (p. 38)

En relación con la concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, se puede indicar que para la docente, la mayoría del estudiantado viene a la escuela sin conocimiento previo de lo que es la lectoescritura, es decir, no se incorporan sus experiencias previas, ni su contexto sociocultural, sino que llegan a la escuela despojados de conocimientos, a “abrirse”, a “descubrir”, a “aprender a leer y a escribir”. Al respecto ella expresa lo siguiente:

Para mí el botón de la rosa es el niño, porque el niño que entra a primero, es un niño sin conocimiento de lo que es la lectoescritura; ¡bueno!, habrá algunos casos que sí sabrán leer, pero la mayoría de ellos vienen como ese botoncito que empieza a tratar de abrirse. Por eso comparé al niño con un botón de una rosa; que al irse abriendo ... va empezando a reconocer letras, las palabras, va empezando a ser parte de ese grupo de letrados que hay en el mundo.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

También manifiesta:

La enseñanza de la lectoescritura significa para mí, como el botón de una rosa que se abre en el rosal y colabora a adornar el jardín. Así, esos pequeños al entrar al mundo de las letras, pasarán a ser parte del futuro de nuestra Patria y "lucinarán" como luciérnagas encantadas con sus ideas y mensajes en cada flor del rosal.

Se deduce de lo expresado por la maestra, que el niño o niña "lucinará" como "luciérnaga", "irradiará luz" en el momento que aprende a leer y a escribir, antes no tiene luz propia, es decir, experiencias previas: "me imagino que de aquí a noviembre, ya todos tendrán sus lucecitas encendidas y estarán iluminando totalmente el jardín, "lucinar" como "luciérnagas".

De esta manera, la concepción de la lectoescritura que posee la maestra se relaciona con la visión tradicional y conductista del aprendizaje. Tabash (2009) señala que en la concepción tradicional de los procesos de lectura y escritura, "la lengua es vista como repertorio de signos mínimos (fonemas-sílabas) o máximos (palabras-oraciones) a los cuales se llega a través de procedimientos mecánicos de composición o descomposición de elementos" (p.190).

Se interpreta que la maestra no concibe este aprendizaje como un proceso de construcción de significados a partir de las experiencias previas y situaciones del entorno sociocultural; debido a que no los incorpora en su concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, ni en su práctica pedagógica.

Por otra parte, en lo que respecta a la concepción acerca de la promoción del proceso de la motivación, se observa que la maestra tiene una concepción extrínseca de la misma, es decir, recurre más a premios y castigos para provocar interés o necesidad hacia el aprendizaje en el estudiantado. En relación con lo anterior, cabe mencionar que para Pérez Gómez (1992, citada por Alonso, Gallego y Honey, 1995) la corriente conductista o asociacionista:

Concibe el aprendizaje en mayor o menor grado como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna (p. 23).

Utiliza calcomanías y mensajes escritos en el cuaderno para motivar, refuerzos negativos y positivos para propiciar el aprendizaje; promueve la competencia entre el estudiantado. Además, se percibe la relación de dependencia de las niñas y los niños hacia la maestra y la pasividad del estudiantado en los siguientes ejemplos: "*¡es increíble!, pero hasta la manera en que yo les digo: pinten, si yo no les digo eso, habrá muchos que no le hacen bien el dibujo*".

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

En cuanto al manejo de la disciplina y la relación con las niñas y los niños, se observó que en general, la maestra se muestra firme en sus ideas y a la vez es afectuosa. Al respecto ella expresa:

bueno, yo siento que una de las formas, que es lo más sencillo, es tratar de caminar y conversar entre los pupitres de ellos; estar cerca; tocarles el hombro, hacerles un cariño en la cabeza; pedirles así de 'tono fuerte': alcánceme la escoba; por favor haga tal cosa ... pues es lo primero que se debe hacer.

Otros de los aspectos a destacar es el trabajo individual y seguimiento de instrucciones, es evidente, que la maestra les asigna al estudiantado un texto previamente elaborado para el trabajo en clase, le pide al grupo que lea en voz alta y luego ella copia un ejercicio que consiste en completar oraciones con base en este mismo. Lo anterior, está relacionado con la dinámica de trabajo que promueve la maestra en el aula, así como con la forma que ella organiza la experiencia para el aprendizaje, sin la participación protagónica de las niñas y los niños.

Con respecto al trabajo en subgrupos, es importante señalar que en el tiempo de observación, solo en una ocasión se recurrió a este. La maestra expresó:

mi opinión sobre trabajar en grupo es que es algo delicado, tal vez no delicado trabajar, sino hacer los grupos, por la razón de que considero que a la hora de hacer una exposición ... aquellos niños no se vayan a sentir desmotivados porque no pudieron alcanzar el trabajo tan bonito como los demás.

De lo anterior se desprende la duda de la maestra en cuanto al trabajo en grupo. Se reafirma en la siguiente observación: la maestra extiende sobre el piso una manta con sílabas. Escoge una persona participante por grupo y le indica lo siguiente: "ponga el pie derecho en la sílaba 'pa'; la mano izquierda en la sílaba 'la,' " y así lo hace en forma sucesiva con otros. Al terminar el trabajo grupal, la maestra manifestó: "¡ves lo cansado que es trabajar en grupos!"

Se aprecia que la participación del estudiantado en este tipo de dinámica es totalmente dirigida por ella. No se brindaron los espacios necesarios para que la niña o el niño sea protagonista de su propio aprendizaje. Además, se interpreta que con esta forma de organización se reta muy poco al estudiantado a ser conductor y ejecutor de su proceso de aprendizaje. En otras palabras, la maestra no aprovecha la motivación intrínseca que posee la niña o el niño.

En lo que se refiere al método y las técnicas utilizadas por la maestra en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, se evidencia que el método que utiliza la maestra para la enseñanza de la lectoescritura es el silábico. Este se caracteriza por ser pasivo, metódico, memorístico, mecánico; se queda en el reconocimiento de sílabas, palabras u oraciones, pero no necesariamente para la comprensión y significado de ellas. Al respecto, la maestra manifiesta



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

en la entrevista: *"bueno, la experiencia de aprendizaje se tiene que organizar de acuerdo al método que uno elija"... "el método que yo utilizo con mis alumnos es el silábico"*.

Este es pasivo, metódico: *"a pesar de ser el método silábico muy pasivo y muy metódico, yo traté de cambiar esa metodología, seguir con este tipo de método pero cambiar la metodología". Memorístico, el método silábico tiene sus problemas, es un método muy memorístico, sin embargo, he sentido que me ha dado muy buenos resultados. "Ya lo he usado y con seguridad, mis primeros años con desconfianza, pero ahora lo uso con seguridad. El hecho de yo lo uso con seguridad les da a mis alumnos también seguridad"*.

Es mecánico: *"hay algunos que en abril ya estaban sueltos y ya manejaban, percibían y asimilaban muy bien las sílabas; hay otros que no, necesitaban más memoria, más mecanismo para aprender la sílaba". Decodificación de palabras, "este método tiene como aspecto negativo, la forma en que trabaja la sílaba, pues algunos niños se quedan en el reconocimiento silábico. Es importante que el niño comprenda". "Eso es memorización y reconocimiento de palabras. A veces en primer grado, los niños no aprenden a leer, sino a reconocer letras"*.

Desde este punto de vista, se corre el riesgo de que la niña o el niño se quede en el reconocimiento de sílabas, palabras, pero no necesariamente comprende su significado. Si bien la docente expresa sentirse segura y satisfecha con la utilización del método silábico, ella reconoce sus limitaciones y trata de realizar cambios para que este sea, según su opinión, más "activo y creativo", sin embargo, sigue siendo mecánico, memorístico, pasivo, metódico y rutinario.

El empleo de técnicas que utiliza la maestra para la enseñanza de la lectoescritura son: el silabario; familia de sílabas; uso de tarjetas con sílabas; caja de sorpresas y otras. Por ejemplo, en el silabario, se observó que el estudiantado usa, por indicación de la maestra, una tarjeta con sílabas (silabario) con la cual forman las palabras. La maestra agrega: *"la familia de sílabas, yo les pongo el grupo de sílabas, por decirte algo: fa/fe/fi/fo/fu"*.

De igual forma, se considera que a través de todas estas técnicas se promueve un aprendizaje metódico, memorístico y mecánico (asociación de estímulos y respuestas) de la lectoescritura. El lenguaje se aprende en fragmentos, es decir, en sílabas. Este procedimiento, acorde con el planteamiento de algunos estudios, entre ellos el de [Goodman \(1989\)](#), considera que dificulta el aprendizaje del lenguaje:

Avanzar de las unidades pequeñas a las grandes tiene un elemento de la lógica del adulto: el todo está compuesto por partes; si se aprenden las partes, se aprende el todo. Sin embargo, la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del todo a la parte. Por esto, los maestros integrantes tratan las partes del lenguaje –letras, sonidos, frases, oraciones– sólo en el contexto del lenguaje integral y real. (p. 15)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Esto significa que la niña o el niño se motiva intrínsecamente a aprender cuando el lenguaje va del todo a la parte, pues es más fácil de aprender porque es real, natural y tiene sentido para sí. Para [Goodman \(1989, p. 15\)](#):

Cuando la escuela divide el lenguaje en trozos pequeños, el sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil para los niños encontrar sentido en lo absurdo. Cada fragmento abstracto que se aprende, pronto es olvidado, a medida que los niños pasan al siguiente fragmento. Al final, consideran que la escuela es un lugar donde nada tiene sentido.

En relación con el material didáctico, se apreció que por lo general era asignado por la maestra. Algunos de los materiales de lectura y escritura que se observaron durante las lecciones tenían poca relación con el contexto sociocultural, el estudiantado y sus experiencias. Es decir, fueron ajenos a los intereses, necesidades y motivaciones de las niñas y los niños, otras veces, se utiliza un vocabulario ajeno a su lenguaje, por ejemplo, un ejercicio de asocie contenía palabras como estufa y foco (lo que conocemos como bombillo).

Entre el material didáctico utilizado en el salón de clases están los siguientes: fotocopias en blanco y negro con ejercicios que fragmentan el lenguaje en trozos pequeños, oraciones, palabras y sílabas que se practican en aislamiento de un texto completo; carteles con trozos pequeños; el libro de texto *Conociendo sílabas*, especial para enseñar lectoescritura; tarjetas con sílabas; una manta con sílabas. La maestra dijo utilizar, además de los anteriores, rompecabezas de sílabas; muñecos con sílabas; vídeos, entre otros; técnicas que no fueron observadas en el trabajo de campo.

Además, se sabe que: "es difícil motivar a los niños cuando el material que deben leer y escribir, escuchar y hablar, no tiene ninguna relación con lo que ellos son, lo que piensan y lo que hacen" ([Goodman, 1989, p. 16](#)).

Por otra parte, en la organización del espacio y ambiente físico del salón de clases, durante las observaciones en el aula, se visualizó la mayoría de las veces que las niñas y los niños estaban ubicados en hileras paralelas. La disposición del estudiantado en hileras responde, según la maestra, a que es más fácil controlar la disciplina: "*pues estando separados 'hablan' menos ... por lo general están en filas, hace poco estaban en mesitas de dos ... pero la disciplina estaba un poco difícil ... incluso hicimos una dinámica y todo para mejorar la disciplina y nos quedamos así*".

En términos de la organización del salón de clases la maestra comparó el aula con un rosal: "*el rosal significa el mundo, el mundo donde están ellos ... en este caso puedo compararlo con el mundo de mi aula*". En general, los rosales están dispuestos en hileras, alineados y simétricamente distribuidos en el espacio físico, lo cual concuerda con la manera cómo la maestra organiza el salón de clases la mayoría del tiempo. En relación con lo anterior, [Cerdas et al. \(2002\)](#) mencionan:



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Se apunta que los docentes que aplican la filosofía del Lenguaje Integral entienden que el aprendizaje es un proceso que se desarrolla en los niños uno a uno, y que su función consiste en crear ambientes e interacciones sociales apropiadas, e influir en la velocidad y dirección de aprendizaje personal, dando guía y apoyo, monitorizando, alentando y facilitando el aprendizaje, pero sin controlarlo. (p. 185)

Cabe señalar que los trabajos realizados por el estudiantado no se exponen en lugares visibles en el aula u otro espacio. Se considera que la maestra no contribuye a la formación de un clima educativo, que a la vez facilite el desarrollo de las relaciones interpersonales positivas, así como el fortalecimiento de la autoestima, mediante la exhibición, por ejemplo, de los trabajos escritos de las niñas y los niños.

En cuanto a la consideración de los intereses, necesidades, motivos, experiencias previas y contexto sociocultural del estudiantado, al momento de la organización de la experiencia de aprendizaje, durante las lecciones, se evidenció que la maestra es quien elige lo que leen y escriben. Además de indicarles cómo deben realizar cada tarea asignada.

Efectivamente que este proceso motivacional, desde una perspectiva intrínseca, no es aprovechado por la docente. Activa muy poco la curiosidad de las niñas y los niños mediante una experiencia de aprendizaje que les provoque retos intelectuales. Se discute la necesidad de saber crear expectativas o retos intelectuales, con el objetivo de fomentar la motivación hacia el aprendizaje de la lectoescritura, por medio de una planificación cuidadosa y conjunta de la experiencia de aprendizaje.

En comparación con todo lo anterior, contrariamente [Arellano \(1995, citada por Chaves, 2002\)](#) indica:

La acción pedagógica que se desarrollaba en un salón de clase de educación inicial que pone en práctica la filosofía del Lenguaje Integral, ... promueve prácticas pedagógicas diferentes a las tradicionales con el propósito de que los niños y las niñas se apropien de la lengua escrita, donde aprender el lenguaje es aprender a dar significado, aprender a darle sentido al mundo; donde las experiencias, las formas de hablar ... de las estudiantes y de los estudiantes se constituyen en un excelente recurso para construir nuevos conocimientos a partir de acciones contextualizadas y significativas que preparan el personal docente. En este contexto se respeta al estudiante, su origen y su forma de hablar. (pp. 3-4)

Por otra parte, se destaca la percepción de las niñas y los niños sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, la relación docente- aprendiz y su influencia en la motivación. Como es posible inferir de lo expresado por las personas infantiles en las entrevistas, perciben a la maestra como la que organiza las experiencias de aprendizaje, sin la participación

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

activa de ellas y ellos. Como por ejemplo, Niña S: *"nos pone un libro, así, y nos pone a leer a veces lecturas y así... ella lo hace en la pizarra y nosotros tenemos que copiar y cuando ya todos terminan, lo tenemos que leer"*.

Con respecto al método que utiliza la maestra para la enseñanza de la lectoescritura, se aprecia claramente que se trata del método silábico, la Niña P dice: *"primero nos enseña todas las sílabas. Después de terminar las sílabas, empieza a escribir trozos, a juntar palabras ... nos pone sílabas como ma/me/mi/mo/mu; pa/pe/pi/po/pu"*.

En lo concerniente al material didáctico usado para el aprendizaje de la lectura y la escritura, expresaron que utilizan: libros, carteles, dibujos, hojas en blanco, entre otros. Asimismo, se refieren a la organización del espacio físico y ambiental del aula diciendo que, la mayoría de veces, trabajan en su escritorio y organizados en filas: Niña P: *"casi siempre (los pupitres) están en fila o estamos en parejas. ... pero siempre estamos en fila"*.

En lo que relatan acerca de la consideración de los intereses, necesidades, conocimientos previos y contexto sociocultural, las niñas y los niños manifestaron que no pueden elegir lo que desean leer o escribir, sino que por lo general, la maestra trae los temas previamente seleccionados por ella: Niño J: *"No. La 'Niña' trae el tema a la clase"*. Niña P: *"La 'Niña' es la que da los temas y nos pone a escribir lo que vemos", "a veces está aburridillo ... así ... porque algún tema no me gusta"*.

Esto puede provocar que la niña o el niño pierdan el entusiasmo por la tarea que se está realizando. Es así como algunos infantes mencionan sentir aburrimiento debido a que saben lo que tienen que hacer, es decir, no se mantiene la curiosidad o expectativa hacia el aprendizaje. Cabe mencionar, según [Chaves \(2002, pp. 17-18\)](#):

Es necesario tener en cuenta que si valoramos la palabra de nuestros niños y niñas, si compartimos el poder con ellos y ellas, si respetamos su forma de hablar, su cultura y sus vivencias vamos a favorecer de manera significativa el aprendizaje de la lengua escrita.

En cuanto a cómo se siente el estudiantado en la clase, cuando están aprendiendo a leer y a escribir expresaron: Niño J: *"Triunfador, porque así sé que puedo leer y escribir"*. Niño L.A: *"cuando está explicando una cosa yo me siento aburrido por pereza"*. Se deduce que existe en el estudiantado la necesidad e interés por aprender a leer y a escribir debido a que lo consideran importante para su desarrollo personal y social. Para [Cerdas et al. \(2002, p. 193\)](#):

Se vuelve transaccional, ya que se da constantemente un intercambio de ideas, sentimientos, descubrimientos, reflexiones en torno a lo que sucede a su alrededor o a lo que se estudia en el momento; es decir, se produce un aprendizaje significativo, un aprendizaje que tiene sentido e interés para el estudiante.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Se evidencia, acerca de la relación maestra-aprendiz, por una parte, que el estudiantado percibe a la maestra como la persona que les enseña, les dirige, les asigna, la que sabe y dice, lo que deben de hacer. Niño: *"No sé ... yo no puedo decir"* (actividades que le gustaría hacer en el aula). Se reafirma que este tipo de relación refuerza la dependencia de la persona que aprende hacia la maestra. Las niñas y los niños no son protagonistas de su propio aprendizaje, sino que asumen un papel pasivo.

En relación con lo anterior, para [Chaves \(2002\)](#) "en este proceso se concibe al estudiante como un agente pasivo que aprende a través de la experimentación, y no como un sujeto que construye y reconstruye el conocimiento en interacción con su medio sociocultural" (p. 3).

Por esta razón, se hace necesario que las personas docentes estén en formación continua y las casas formadoras realicen estudios sobre la temática analizada para llevar a cabo prácticas pedagógicas constructivistas.

Conclusiones y recomendaciones

Los hallazgos de este estudio señalan que, además de poder confrontar las conceptualizaciones de la docente con la práctica pedagógica que lleva a cabo, incluido el tipo de motivación que promueve hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura, se logró ubicar el paradigma positivista en el que la profesional se fundamenta, ella es coherente con un enfoque conductista o asociacionista del aprendizaje. No obstante, es contrario a lo propuesto por el lenguaje integral.

En cambio, en el lenguaje integral, se tiene claro que este aprendizaje constituye un proceso histórico y sociocultural que parte de diferentes contextos, que se construye y reconstruye en el intercambio con otras personas, lo que corresponde con el enfoque constructivista. El aprendizaje que promueve la maestra pertenece al enfoque conductista, y el método se caracteriza por ser pasivo, metódico, memorístico, mecánico; se queda en el reconocimiento de sílabas, palabras u oraciones, pero no necesariamente en su comprensión y significado.

En lo referente a la relación maestra-aprendiz en el proceso hacia el aprendizaje de la lectoescritura, es claro que las niñas y los niños no son protagonistas de su propio aprendizaje, sino que asumen un rol pasivo. Se evidencia la relación de dependencia hacia la maestra.

Asimismo, el tipo de motivación promovida por la maestra hacia el aprendizaje de la lectoescritura es la extrínseca, la cual no garantiza un aprendizaje significativo. Esto, debido a que el estudiantado realiza las tareas para obtener una buena nota o premio, en contraposición con la motivación intrínseca que se emplea en el lenguaje integral. De aquí la importancia de que la persona docente conozca y comprenda el proceso motivacional, así como los elementos que favorecen la motivación intrínseca del estudiantado.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Por otra parte, en cuanto al manejo de la disciplina en el salón de clases y la relación afectiva, se observó que, en general, la maestra se muestra firme en sus ideas y a la vez es afectuosa con las niñas y los niños.

En relación con la aplicación de técnica de la metáfora a la docente, esta tiene su relevancia por cuanto permitió a la investigadora conocer el enfoque pedagógico que la maestra utiliza para la enseñanza del aprendizaje de la lectoescritura, así como el tipo de motivación que promueve en el estudiantado.

A partir de los hallazgos de este estudio, se considera importante realizar transformaciones educativas en las escuelas, para ello es necesario lograr que el personal docente reflexione acerca de las prácticas pedagógicas que lleva a cabo, los sistemas de creencias, la visión de mundo, las concepciones teóricas, entre otros.

Recomendaciones para las personas docentes e instituciones educativas

Llevar a cabo, en colaboración con especialistas en psicopedagogía, procesos de reflexión y análisis sobre su práctica pedagógica, conceptualizaciones y percepciones sobre el proceso motivacional y de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Para ello, se recomienda que la escuela promueva la formación continua, apoyando la participación del personal docente en seminarios, talleres y otros eventos en los que se plantee esta temática, con el objetivo de dar a conocer nuevos enfoques y paradigmas que confronten su propia práctica pedagógica.

Confrontar continuamente sus concepciones acerca de la motivación y la lectoescritura con su práctica pedagógica cotidiana, mediante la investigación en el aula, la autocrítica, procesos de reflexión, observación, colaboración de colegas y especialistas en el tema, con el fin de mejorar la calidad de la educación costarricense.

Compartir la responsabilidad del proceso motivacional de la niña y el niño hacia el aprendizaje de la lectoescritura, con madres y padres de familia o personas encargadas de discentes, creando espacios para la participación protagónica de estas en el centro educativo para que apoyen esta habilidad para la vida.

Referencias

Abarca, S. (1996). Metáforas de los docentes acerca del aprendizaje: Del lenguaje simbólico a la práctica concreta. *ABRA*, 23-24, 75-81. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4358/4186>

Abarca, S. (2006). *Psicología de la motivación* (7ª ed.). San José, Costa Rica: EUNED.



doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao, España: Mensajero.
- Arellano, A. (1992). *El lenguaje integral: Una alternativa para la educación*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezuela.
- Bruner, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México, D. F.: Unión Tipográfica Editorial Hispanoamericana.
- Cerdas, J., Polanco, A. y Rojas, P. (2002). El lenguaje integral en el grupo interactivo II: Guía pedagógica. *Revista Educación*, 26(1), 183-197. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/2890/3484>
- Chaves, A. L. (2002). Develando la acción pedagógica en un salón de clase de educación inicial. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 2(2), 1-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720205>
- Contreras, I. (1994). El análisis de las metáforas que utilizamos diariamente: Una alternativa metodológica para reflexionar acerca de nuestra práctica docente. *Revista Educación*, 18(2) 57-72. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v18i2.12683>
- Goodman, K. S. (1989). *Lenguaje integral*. Mérida, Venezuela: Editorial Venezolana.
- Goodman, K. S. (1990). El lenguaje integral: Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, 11(2), 1-16. Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a11n2/sumario>
- Gómez, I. (1990). Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, 38-42. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/78544135.pdf>
- Gordón, A. S. (2007). *La metáfora como recurso terapéutico en la terapia familiar sistémica* (Tesis de pregrado). Universidad del Azuay, Ecuador, Cuenca. Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/1058/1/06246.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed.). México: McGraw-Hill. Recuperado de http://files.especializacion-tig.webnode.com/200000775-097910b6c0/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). España: Aljibe.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Tabash, N. (2009). El Lenguaje integral: Una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita. *Revista de Lenguas Modernas*, 10, 87-214. Recuperado de <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rIm/article/viewFile/8887/8367>

Taylor, S. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf

Universidad Nacional. (1995). *Memoria Segundo Congreso de la Américas sobre lectoescritura*. Heredia, Costa Rica: EUNA.

