



UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR

TRABAJO DE TITULACIÓN



UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE ECUADOR

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

TRABAJO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

TEMA

La lectoescritura en los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una
unidad educativa de Pedernales – 2024

Autoras:

Lic. María Annabelly Solórzano Zambrano
Lic. María Angélica Solórzano Zambrano

Tutor:

PHD. Carlos Humanante

ECUADOR
2024



La Universidad para todos





UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR

TRABAJO DE TITULACIÓN

DEDICATORIA

El presente trabajo lo dedicamos a nuestros padres,
los cultivadores de todos nuestros sueños,
y fieles acompañantes en el cumplimiento
de todas nuestras metas.

María Annabelly Solórzano Zambrano, y
María Angélica Solórzano Zambrano.



La Universidad para todos





UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR

TRABAJO DE TITULACIÓN

AGRADECIMIENTO

Nuestro principal y más grande agradecimiento a Dios, quien con su infinito amor nos ha concedido la dicha de aprender y el privilegio de crecer. Agradecemos también a la Universidad Bolivariana del Ecuador por su maravilloso programa formativo del cual hemos sido parte. De la misma manera, es nuestro deseo plasmar nuestra gratitud por el profesionalismo y afectividad orientativa de parte de nuestro tutor de trabajo de titulación. Nuestro agradecimiento, también, para la unidad educativa que participó, sin objeciones de ninguna naturaleza, en la consecución de este trabajo investigativo. Finalmente, agradecemos a nuestros familiares y amigos que, de diversas maneras, nos transmitieron entusiasmo y positivismo constituyéndose, de esta manera, en valiosos soportes para el logro de esta extraordinaria misión.

María Annabelly Solórzano Zambrano, y
María Angélica Solórzano Zambrano.



La Universidad para todos





RESUMEN EJECUTIVO

Se ha podido observar que, en una de las unidades educativas de la ciudad de Pedernales (Ecuador), alrededor del 90% de los alumnos de sexto grado de primaria (10-11 años de edad) presenta un nivel de lectura (decodificación) y de escritura (codificación) por debajo de lo adecuado. En vista de ello, se ha ejecutado una exhaustiva revisión bibliográfica con el propósito de explorar, de manera transversal y con base longitudinal, los elementos y fases de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en otros contextos educativos: el judaísmo y el cristianismo primitivos, así como en los tres países mejores puntuados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2022. Esta revisión develó algunos elementos favorecedores para abordar las insuficiencias de la lectoescritura en el aula de sexto grado, entre ellos: el uso del humor, la utilización de métodos didácticos analíticos, la interiorización de la lengua por etapas, y la enseñanza para la trascendencia; pues, aunque los currículos de los países analizados se construyen sobre bases axiológicas, estos no están diseñados para enseñar al niño a ser feliz. Consecuentemente, a través de procedimientos inductivos, se modeló una propuesta didáctica inédita e innovadora denominada «método trascendente» en la cual se han compendiado todos los elementos antes señalados, y se propone la enseñanza de la lengua no como fin disciplinario, sino como el medio para el logro de un bien mayor: la felicidad del niño. Esta propuesta ha sido validada por siete especialistas en el campo de la Educación, quienes consideran que el método trascendente constituye un impacto positivo en la formación del niño, y es enteramente funcional para corregir las insuficiencias de lectoescritura no solo en alumnos de 10-11 años de edad, sino también en niños de otros rangos etarios.

Palabras clave: Lectoescritura, proceso de enseñanza y aprendizaje, trascendencia educativa, métodos globales o analíticos.



ABSTRACT

In one of the Elementary Schools of Pedernales City (Ecuador), it has been found that around 90% of 10 and 11 years old students (sixth grade of the Ecuadorian educational system) have below-adequate reading (decoding) and writing (coding) levels. In this context, an exhaustive literature review has been carried out through cross-sectional and longitudinal studies with the purpose of exploring the elements and stages of the teaching/learning process of literacy in other educational settings, namely ancient Judaism and Christianity, as well as, in the three countries best scored by the Programme for International Student Assessment (PISA) of 2022. This review revealed some positive and successful elements to address the weaknesses of literacy in the sixth grade classroom, such as use of humor, use of analytical teaching methods, language realization in stages, and teaching for transcendence; Therefore, although the curricula of the countries observed are built on axiological bases, they are not designed to teach children how to be happy. Consequently, all the aforementioned elements were amalgamated into a single product: an unprecedented and innovative didactic proposal called *transcendent method* which has been designed through inductive procedures. Through this new method, language teaching is proposed not as a disciplinary goal, but as a means for the achievement of a greater good: the happiness of children. This proposal has been validated by seven specialists in the field of Education, who consider that the transcendent method constitutes a positive impact on the children's socio-emotional training, and it is entirely functional to correct literacy deficiencies not only in 10 and 11 years old students, but also in children of other age ranges.

Keywords: Literacy; Teaching and Learning Process; Educational Significance; Global or Analytical Methods.



ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO	
1.1. Antecedentes investigativos	11
1.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje	12
1.1.1. Fundamentación teórica de los elementos del proceso	13
1.1.2. Fundamentación teórica de las fases	15
1.4. La lectoescritura	18
1.5. Antecedentes históricos de la lectoescritura	19
1.5.1. El antiguo pueblo judío	19
1.5.3. El cristianismo primitivo	20
1.5.4. El cristianismo contemporáneo	21
1.6. Análisis comparado de la lectoescritura	22
1.6.1. Singapur	22
1.6.2. Irlanda	23
1.6.3. Japón	24
1.7. Esquema educativo ecuatoriano	26
1.8. La lectoescritura en el currículo ecuatoriano	28
1.8.1. Enfoque desde el aprendiz	28
1.8.2. Los facilitadores del aprendizaje	29
1.8.3. Planificación estratégica	31
1.8.4. Educar para transformar	33
1.9. Fundamentos legales de la investigación	35
CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO DIAGNÓSTICO	
2.1. Categoría investigativa	36
2.2. Enfoque investigativo	38
2.3. Alcance del estudio	38
2.4. Tipo de investigación	40





2.5. Métodos e instrumentos.....	41
2.6. Población y muestra.....	43
2.7. Metodología.....	44
2.8. Resultados del estudio diagnóstico	48
2.8.1. Decodificación	48
2.8.2. Codificación de palabras en contexto.....	49
2.8.4. Estudios sobre el aprendiz.....	50
2.8.5. Estudios sobre el facilitador	52
2.9. Conclusiones del estudio diagnóstico	54
 CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA	
3.1. Resultados de la investigación	56
3.2. Fundamentación de la propuesta	58
3.3. Diseño de la propuesta	60
3.4. Condiciones para el funcionamiento de la propuesta	65
3.5. Validación de la propuesta.....	69
3.5.1. Validadores.....	69
3.5.2. Instrumento y metodología.....	69
3.5.3. Análisis de resultados	70
3.5.4. Conclusiones parciales	74
CONCLUSIONES.....	76
RECOMENDACIONES.....	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje	13
Tabla 2. Fases del proceso de enseñanza y aprendizaje	16
Tabla 3. Estructura de la educación obligatoria ecuatoriana.....	27
Tabla 4. Ejemplo de desagregación de una destreza del currículo ecuatoriano	27
Tabla 5. Operativización de la categoría investigativa (parte 1).....	36
Tabla 6. Operativización de la categoría investigativa (parte 2).....	37
Tabla 7. Población y muestra de la investigación	44
Tabla 8. Métodos e instrumentos de la investigación	42
Tabla 9. Marco referencial de velocidad lectora México-Ecuador.....	45
Tabla 10. Propuesta para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.....	47
Tabla 11. Escala de valoración de la velocidad lectora aplicada a niños de sexto grado	48
Tabla 12. Escala de valoración de la velocidad lectora aplicada a niños de sexto grado	50
Tabla 13. Resultados de la investigación.....	56
Tabla 14. Modelación general de la propuesta	60
Tabla 15. Valoración de la propuesta por profesionales involucrados	66
Tabla 16. Perfil profesional de los expertos validadores	69
Tabla 17. Validación de la propuesta de acuerdo a los criterios de funcionalidad e impacto	70



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Fase formativa del proceso de enseñanza y aprendizaje	17
Figura 2. Escala ampliada: adaptación de la escala de Likert	37
Figura 3. Escala simple de valoración cualitativa	38
Figura 4. Etapas del proyecto de investigación	44
Figura 5. Nivel decodificador de los niños de sexto grado	49
Figura 6. Nivel de aciertos en la codificación de palabras en contexto	49
Figura 7. Nivel de aciertos en la codificación de palabras descontextualizadas	50
Figura 8. Incidencia inferencial de la estructura familiar en el nivel lectoescritor	51
Figura 9. Actividades que producen felicidad a los niños de sexto grado	51
Figura 10. Métodos didácticos preferidos para la enseñanza de la lectoescritura	52
Figura 11. Dominio metadidáctico con relación a la enseñanza de la lectoescritura	52
Figura 12. Funcionalidad e impacto de la propuesta según profesionales involucrados	67
Figura 13. Valoración de la propuesta de acuerdo a sus fases didácticas	67
Figura 14. Validación de la propuesta según sus fases	70



UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR

TRABAJO DE TITULACIÓN

LISTADO DE ANEXOS

Anexo 1. Ficha sistémica para la recolección de datos de la etapa de diagnóstico causal

Anexo 2. Guía de entrevista no estructurada

Anexo 3. Cuestionario para la valoración de la propuesta por parte de involucrados

Anexo 4. Ejemplo de ejecución de la propuesta

Anexo 5. Validación de la propuesta

Anexo 6. Validación de instrumentos de recolección de datos



La Universidad para todos





INTRODUCCIÓN

Para evitar la redundancia o la falacia inintencionada, en el presente trabajo de titulación se emplean ciertos términos universales con el fin de lograr una mayor convencionalidad semántica. Por ejemplo, la expresión «educación primaria» hace referencia a todo el esquema de educación general básica del sistema educativo ecuatoriano (tabla 3, otros términos como «aprendiz» y «facilitador» hacen referencia al alumno y al docente, respectivamente (tabla 1). Para referirse a cada uno de los periodos educativos anuales de la educación primaria se emplea el término «grado» que es como se le denomina a cada año educativo dentro de la legislación ecuatoriana (Decreto Ejecutivo nro. 675, 2023, Art. 129). Así mismo, se ha empleado el singular y el masculino gramatical por razones de economía lingüística; por ejemplo, expresiones como «el niño», «el docente», «el padre de familia» se refieren tanto a su significado masculino como a su homólogo plural y femenino. Esto no debe interpretarse —de ninguna manera— como una acción discriminatoria hacia géneros diferentes al masculino.

Ya desde el análisis de las anteriores declaraciones se puede observar una necesidad histórica y de supervivencia que es común a todos los individuos: la interpretación. Pues, por inercia, el ser humano codifica lo que percibe, siente y asume imprimiendo una huella que alguien más puede decodificar para percibir, sentir y asumir en similar manera. Este fascinante fenómeno es lo que se conoce como lectoescritura. Sin embargo, leer y escribir no son capacidades inherentes al individuo, sino que deben aprenderse. En algún momento de la Historia, se asumió que ese aprendizaje debía consolidarse en la infancia, y hoy se entiende que debe seguir perfeccionándose a lo largo de la vida.

Desafortunadamente, las reglas tienen excepciones y no siempre es posible que el individuo consolide la lectoescritura en el momento en que ha sido establecido por la norma colectiva. En el caso del contexto ecuatoriano, según esa norma, se espera que los niños aprendan a codificar y decodificar la lengua durante los tres primeros grados de la educación primaria. En el primer grado (a los 5 años de edad), la educación es, más o menos, asistencial, pero en menor grado que en las etapas anteriores; por eso, en este momento, se concede mayor énfasis a la preparación socioemocional del niño y al desarrollo de destrezas instrumentales que le permitirán una aprehensión más eficiente de la lengua en las etapas posteriores. En el segundo grado (6 años), el niño debe aprender el código castellano e iniciar un proceso de adquisición de las conciencias fonética, gráfica y semántica. Ya para el tercer grado (7 años) el niño debe consolidar los niveles de conciencia anterior e iniciar la adquisición formal de la conciencia gramatical. Por



supuesto, todo lo anterior ha de concebirse como un bosquejo de contextos ideales.

Según un entendimiento homólogo de la señalado en el marco referencial mexicano para el control de la velocidad lectora (tabla 9), al terminar el sexto grado ecuatoriano, esto es entre los 10 y 11 años de edad, el niño debería ser capaz de decodificar oralmente —es decir, de leer y comprender lo leído desde su dimensión léxica— alrededor de 120 palabras por minuto. No obstante, algo parece estar ocurriendo en el camino ya que existen contextos educativos donde los niños se encuentran muy lejos de dichas expectativas. Por ejemplo, en una unidad educativa de la ciudad de Pedernales (Ecuador) se pudo observar que solo el 20 % de los niños de sexto grado presenta una habilidad decodificadora de entre 85 y 95 palabras por minuto, lo que correspondería a niños de cuarto grado; otro 40 % es capaz de decodificar entre 50 y 75 palabras en ese mismo tiempo, esto corresponde a niños de segundo y tercer grado (6-8 años de edad); y el 40 % restante ni siquiera llega a las 35 palabras, un nivel que está por debajo de lo esperado para un niño de segundo grado. Ante situaciones como estas, es muy común —entre docentes— culpar a la pandemia de la covid-19 por este tipo de estragos educativos; después de todo, la pandemia provocó el cierre de las aulas desde marzo de 2020 hasta mediados de 2022, y con ello...

...la deserción estudiantil alcanzó un alto número. Según datos del Ministerio de Educación, cerca de 120.000 alumnos abandonaron sus estudios en este periodo. El dato es más alto que el socializado por Unicef, a inicios de 2021, cuando se detallaba que 90.000 menores estaban fuera del sistema escolar (Diario La Hora, 2022).

No obstante, limitarse a la búsqueda de culpables o causas nunca fue la intención de esta investigación. En lugar de ello, se **planteó el problema** ¿Cómo potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales? Al observar esta problemática, se pudo determinar que su abordaje se enmarcaría muy bien dentro de **la línea de investigación** *Didáctica y gestión de la educación* bajo la línea específica de *Didáctica de las áreas curriculares en la educación básica*. Por lo tanto, se concluyó que este fenómeno cumplía con las condiciones disciplinares para dar paso a una investigación académica formal.

Fue así como se **precisó un tema** de investigación coherente con dicha problemática, a saber: *Proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales*. De este modo, el **objeto de la investigación** sería precisamente el *proceso de enseñanza y aprendizaje de las habilidades decodificadora (lectura) y codificadora (escritura)* de los alumnos de la institución ya





mencionada. Para perseguir este objeto, se formuló un **objetivo general** de trabajo: «Fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales que presentan insuficiencias en las habilidades codificadoras y decodificadoras de la lengua».

A partir de este objetivo se generaron cinco **preguntas científicas**: 1) ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan un proceso de enseñanza y aprendizaje de lectoescritura a favor de los estudiantes de sexto grado de determinada unidad educativa de la ciudad de Pedernales? 2) ¿Cuáles son los antecedentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura que puedan beneficiar a los estudiantes de sexto grado de cierta unidad educativa de la ciudad de Pedernales? 3) ¿Cuál es la situación actual de los estudiantes de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales en lo que respecta a la calidad de su lectoescritura? 4) ¿Qué características debe tener un método didáctico innovador que potencie el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en el aula de Lengua y Literatura, a favor de los estudiantes de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales? 5) ¿Cuál es la valoración de los especialistas sobre un método didáctico que potencie los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en el aula de Lengua y Literatura, en beneficio de los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales?... A fin de hallar respuestas académicamente satisfactorias a estas preguntas, se trazaron cinco **objetivos específicos** concretos:

- OE1. Fundamentar teóricamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura para el beneficio de los niños de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.
- OE2. Evidenciar los antecedentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura a favor de los niños de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.
- OE3. Diagnosticar la situación actual de los estudiantes de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales en lo que respecta a la calidad de su lectoescritura.
- OE4. Caracterizar un método didáctico innovador que potencie el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en el aula de Lengua y Literatura, a favor de los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.
- OE5. Valorar, por medio de especialistas, un método didáctico innovador que potencie los



procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en el aula de Lengua y Literatura, a favor de los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.

Para responder favorablemente al logro de estos objetivos, se optó por estudiar el fenómeno desde un **enfoque investigativo** mixto: cualitativo y cuantitativo con mayor predominio del primero; considerando que estos enfoques funcionan mejor cuando se complementan debido a la rigurosidad, racionalidad y coherencia que esta combinación ofrece. Además, se seleccionaron cinco **tipos de investigación**: exploratorio-descriptiva (para el abordaje del primer objetivo), transversal con base longitudinal (para el segundo objetivo), empírico no experimental (para el tercero), investigación aplicada (para el desarrollo del cuarto), y cuasi-evaluativa (para el quinto). En el capítulo 2 de este cuerpo, bajo la sección *Tipo de investigación*, se justifican estas tipologías, y se describe cómo aportaron al logro de cada objetivo.

Posteriormente, a partir del análisis del problema ya referido, se pudo establecer que la **categoría investigativa** de este estudio sería «el proceso de enseñanza y aprendizaje», del cual se extrajeron cuatro identificadores: 1) el aprendiz; 2) el facilitador; 3) el plan estratégico; y 4) la transformación educativa. No obstante, dicha categoría investigativa reposaría sobre el **campo de acción** de la «lectoescritura», de ahí que se agregaran dos identificadores más: 5) la decodificación, y 6) la codificación de la lengua.

La desagregación de la categoría investigativa fue importante para la configuración de todos los demás elementos subsecuentes de este proyecto. Por ejemplo, se pudo establecer que —para tener una comprensión más profunda de lo alcances del aprendiz en las habilidades de decodificación y codificación de la lengua, y para comprender las decisiones didácticas de los facilitadores del aprendizaje, así como el impacto de un plan estratégico funcional en el logro satisfactorio de la transformación educativa— sería necesario recurrir a la opinión e impresiones de una **población** conformada por treinta y dos participantes, de los cuales veintitrés serían estudiantes de sexto grado de la institución educativa que generó el diagnóstico causal, siete serían los docentes de educación general básica de dicha institución, y dos corresponderían a un par de profesionales involucrados en el sector educativo y vinculados al mismo centro escolar (un psicólogo educativo y un mentor pedagógico). Al tratarse de un número manejable de sujetos, se tomó la decisión de que la **muestra** fuera censal, es decir, el cien por ciento de la población.

En este punto de la investigación fue necesario definir la metodología que, a manera de columna vertebral, sostendría todas sus etapas; entonces, se tomaron dos importantes decisiones. En



primer lugar, que el **diseño investigativo** sería concurrente, porque las diferentes fases de la investigación se llevarían a cabo de manera cualitativa y cuantitativa simultáneamente; a veces cuantificando ciertas descripciones al mismo tiempo que ciertas valoraciones numéricas se iban interpretando cualitativamente. En segundo lugar, se optó por ejecutar cuatro **métodos de investigación**: la observación, la revisión bibliográfica con bases analítico-deductivas, el método inductivo y el empírico.

- **Observación.** Este método ya se habría aplicado durante la fase de diagnóstico causal, y consistió en que mientras los niños realizaban ejercicios de lectoescritura se iba registrando, de manera cuantitativa, su nivel de codificación y decodificación de la lengua. No obstante, más adelante, se decidió hacer una ampliación a esta fase y se adicionó un registro cualitativo de los elementos del contexto que producen satisfacción en el niño. Todos los datos obtenidos se gestionaron a través de una ficha sistémica
- **Revisión bibliográfica con bases analítico-deductivas.** Primero, fue necesario descomponer la categoría investigativa (el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura) en todas las partes o identificadores posibles (aprendiz, facilitador, planes estratégicos, y transformación educativa) con el objetivo de hacer una revisión bibliográfica de estos elementos por separado. Los referentes teóricos que se iban descubriendo se fueron agrupando en carpetas digitales clasificadas según su identificador. A medida que se iba adquiriendo una comprensión cabal de un referente se lo iba contrastando con otros de su misma clase. Estas contrastaciones permitieron realizar deducciones más eficientes para dar paso a la configuración de una propuesta que aportara una solución a la problemática de este estudio.
- **Método inductivo.** Para diseñar la propuesta fue necesario ir de lo particular a lo general, tomando lo que resultó más favorable de las teorías del aprendizaje, de la Historia, y de la experiencia educativa de otros países, para crear situaciones de aprendizaje que compendiadas en un solo producto constituyeran un método didáctico innovador. Sin embargo, este método aún debe someterse a experimentación; cuando eso suceda, podrán formularse juicios concluyentes sobre sus niveles de eficiencia a partir del desarrollo de ejercicios controlados o monitoreados. Mientras tanto, la propuesta se cobija bajo las alas de la inducción.
- **Método empírico.** Este método se empleó tres veces. En el primer caso, se llevó a cabo una entrevista para conocer el nivel metadidáctico de un grupo de siete docentes (durante la etapa



de diagnóstico). El segundo momento se produjo después de dicha modelación, en esta ocasión se aplicó una encuesta a dos profesionales involucrados en el área de la Educación (un psicólogo educativo y un mentor pedagógico) para conocer su opinión sobre la misma. Y el tercer momento fue durante la validación de la propuesta, cuando se solicitó a siete expertos educativos que calificaran el producto final de esta investigación.

Más allá del evidente y obvio hecho de que los niños necesitan saber leer y escribir para aprender todo lo demás, la importancia de esta investigación radica en las **principales aportaciones** teóricas, metodológicas y prácticas que ofrece. Por ejemplo, en el **aspecto teórico**, se han consultado varios referentes pedagógicos para construir una nueva visión de los elementos y fases que, a criterio de este estudio, deben tenerse en cuenta dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, se han podido identificar unos cuantos fundamentos pedagógicos en varias teorías como la del aprendizaje social de Vygotsky, la de la motivación humana de Maslow, la del pensamiento complejo de Morín, la de las inteligencias múltiples de Gardner, y la del aprendizaje significativo de Ausubel, para recrear un proceso de enseñanza y aprendizaje, donde los elementos serían solo cuatro, y las fases únicamente tres, en lugar de las propuestas aglutinantes de otros autores contemporáneos (tablas 1 y 2). Esta nueva concepción del tema facilitaría la construcción de futuras propuestas curriculares de manera más pragmática, es decir, buscando atajos teóricos para satisfacer necesidades educativas apremiantes.

En cuanto a los **aportes metodológicos** de esta investigación, es importante pre visualizar las propuestas educativas del contexto ecuatoriano para la motivación de la lectura, como es el caso del programa estatal *Yo leo*, o el fomento de los planes institucionales de lectura, así como la inclusión de periodos pedagógicos denominados *Animación a la lectura* en el horario semanal de clases de los estudiantes; en general, todas estas iniciativas versan sobre la comprensión lectora. Sin embargo, no se han encontrado propuestas para detectar problemas en las habilidades básicas de codificación y decodificación de la lengua, mucho menos para paliar dichos problemas, a pesar de que la pandemia de la covid-19 dejó una herencia de rezago escolar bastante significativa. Por ello, este trabajo de titulación deja a disposición de cualquier investigador el diseño de un instrumento de recogida de información para el diagnóstico y categorización de los niveles de insuficiencia lectoescritora en niños que, sin presentar necesidades educativas asociadas a algún tipo de discapacidad, no hubieren desarrollado plenamente la lectura y la escritura. El cual, a futuro, podría constituirse en objeto de alguna investigación experimental, sostenida en el tiempo, que permita ratificar su funcionalidad.



Por otro lado, al hablar de los **aportes prácticos** hay que tener en cuenta que la propuesta que nace de esta investigación se constituye una solución enteramente funcional para mitigar los insuficientes niveles codificadores y decodificadores que presenta el sexto grado de la institución educativa que ha participado en este estudio. Además, sirve de referente didáctico tanto para el profesor de sexto grado como para los maestros de los demás subniveles educativos de primaria, ya que no solo los profesionales involucrados que valoraron el método, sino también los especialistas que lo validaron, lo han calificado como funcional para la práctica educativa con niños de cualquier rango etario, y no solo con alumnos de sexto grado. Sobre la practicidad del estudio, también hay que considerar que el sistema educativo ecuatoriano, al igual que el de diversos países, propone la enseñanza de la lengua transversalizada por ejes de valor axiológico que apuestan por la construcción de una mejor sociedad. Sin embargo, ni Latinoamérica ni Ecuador han sido capaces de construir el tan anhelado ‘nuevo mundo’, pues el laicismo de los currículos públicos limita sobremanera la proposición de metodologías activas fundamentadas en valores espirituales. De ahí que el método didáctico que se propone represente un equilibrio entre las bases seculares para la enseñanza de la lectoescritura y la búsqueda de la trascendencia en aras de formar niños felices en contextos felices.

Lo anterior lleva este análisis hasta la **importancia y necesidad social** de este trabajo; pues, para analizar la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura se han contrastado los aportes pedagógicos de colectividades con aparente éxito educativo a lo largo de la Historia; primero de manera diacrónica y, luego, sincrónica. En el primer caso, se ha recurrido a las bases educativas de grupos sociales como el judaísmo y cristianismo primitivos; en el segundo caso, se han consultado las acciones y decisiones curriculares de los países mejores puntuados por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) para el 2022: Singapur, Irlanda y Japón. Todo este análisis ha permitido construir un entendimiento, a lo mejor no nuevo, pero sí muy poco abordado: la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura como medios para un fin mayor (la trascendencia) y no como el fin mismo de la Lengua y la Literatura. No hay que olvidar que el fruto de esta investigación —la propuesta— tiene un enfoque humanista con el cual se pretende contribuir a la trascendencia del niño a través del ejercicio de su felicidad y, de esta manera, generar una oportunidad de cambio en la forma en cómo se construye el individuo apostando, al mismo tiempo, a la construcción de una mejor colectividad. Esto ya lo hecho el currículo ecuatoriano a través de los descriptores del perfil de salida de bachillerato que deben trabajarse desde los primeros grados de educación primaria; pero la realidad es que han



contribuido casi en nada en la tarea de moldear un mejor Ecuador. Esta investigación, por sus modestos alcances, no pretende ser la píldora que solucione problemas tan complejos como la corrupción del individuo y de las masas, pero, al menos, ofrece —a quien interese— una propuesta de implementación y de estudios más profundos donde la enseñanza disciplinar es el medio y la trascendencia el fin, y no al revés.

Por otro lado, durante la entrevista que se celebró con los docentes de primaria de la institución educativa que participó en el estudio, se pudo observar que, en general, estos presentan bajos niveles metadidácticos, pues conocen muy poco sobre métodos innovadores para la enseñanza de la lectoescritura. He aquí el eje de la **novedad y actualidad científica** de esta investigación, sobre todo si se tiene en cuenta que, a la par de los resultados de dicha entrevista, están los resultados del diagnóstico causal, en el cual se determinó que los niños de sexto grado presentan serios problemas de lectoescritura; en tal virtud, se dedujo que la propuesta de esta investigación debía edificarse sobre una metodología diferente a la que no está funcionando, es decir, los métodos sintéticos. Por esta razón, se ha optado por la creación de un método para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura que se fundamente en bases globales o analíticas. Por su puesto, la descripción y presentación de un método analítico no es, en lo absoluto, un aporte nuevo para las ciencias de la educación. Sin embargo, para los docentes beneficiarios sí constituye una actualización científica.

Consecuentemente, se ha podido observar que el sistema educativo ecuatoriano no cuenta con un marco referencial sobre la cantidad de palabras que un estudiante debe codificar oralmente por minuto; lo cual ha generado dos necesidades. Primero, la necesidad de consultar y homologar un marco referencial de algún sistema educativo hispanoamericano, en este caso, México (tabla 9); de este modo, esta investigación presenta un referente decodificador con el que antes no se contaba. En segundo lugar, la necesidad de diseñar una investigación bajo el método científico con mayor alcance poblacional y experimental que permita revelar los niveles de decodificación de niños de todos los subniveles de primaria para poder diseñar un marco referencial de decodificación condicionado a la realidad del contexto ecuatoriano.

Por último, ya que el objeto de esta investigación se ha tejido con la lectoescritura como hilo transversal de todo un tapete de habilidades lingüísticas (la codificación y decodificación eficientes), es fundamental recordar la importancia de estas capacidades dentro de las competencias fundamentales del siglo XXI, las cuales son necesarias para ‘enfrentar los retos de esta época y reformular las aspiraciones del individuo en materia de aprendizaje, y hacer que



estas aspiraciones sean más relevantes para esta nueva era' (Fundación Omar Dengo, 2014, p. 11). De ahí que, desde la implementación del *Currículo priorizado con énfasis en competencias...* del año 2021, el sistema educativo ecuatoriano haya concedido especial interés al desarrollo de las competencias comunicacionales. Por lo tanto, esta investigación se considera novedosa y actualizada en materia científica porque se alinea muy bien dentro de los esquemas pedagógicos de las Ciencias de la Educación contemporánea. A continuación, se ofrece una breve descripción de los capítulos que integran este informe de investigación:

- **Capítulo 1.** En esta sección del informe se presenta el resultado de toda la investigación bibliográfica que se llevó a cabo para fundamentar teóricamente los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, pero también para conocer mejor la constitución y secuencialidad de estos procesos a nivel histórico y desde la práctica educativa de otros países. De esta manera, los epígrafes inician con varias definiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje; posteriormente, se explica la ejecución de estos procesos aplicados a la capacidad lectoescritora. Más adelante, se hace una revisión histórica de la enseñanza y aprendizaje de esta capacidad en el judaísmo y cristianismo primitivos. Luego, se revisan los contextos educativos de Singapur, Irlanda y Japón, particularmente, los elementos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Consecuentemente, se contrastan estos elementos con los del sistema educativo ecuatoriano para encontrar posibilidades conciliatorias con el subnivel medio de la educación básica ecuatoriana.
- **Capítulo 2.** Este capítulo retrata la configuración de todo el marco metodológico para el desarrollo de la investigación. Primero, se presenta una desagregación de la categoría investigativa y la operacionalización de todas sus partes posibles. Luego, se define la población que participó en este estudio; además, de una explicación sobre cómo se ejecutaron los métodos de investigación, y sobre los instrumentos que se emplearon para desarrollar estos métodos. A continuación, se muestra el enfoque de la investigación, así como el diseño y los alcances de la misma. Más adelante, se exponen las tipologías investigativas que se ejecutaron a lo largo de todo el proyecto y se muestra cómo estas tipologías contribuyeron al logro de los objetivos específicos. Adicionalmente, se presenta una descripción metodológica de cada una de las etapas del proceso. Finalmente, se incorpora un apartado sobre los resultados del estudio diagnóstico, donde se revela no solo cómo se llevó a cabo cada



momento de la investigación conducente a dicho diagnóstico, sino también las conclusiones a las que se llegó tras su aplicación.

- **Capítulo 3.** Este capítulo se divide en cinco epígrafes. En el primero, se expone y discute el alcance de los cinco objetivos específicos de la investigación. En el segundo epígrafe se fundamenta la propuesta didáctica modelada por las autoras de este estudio. En el tercer epígrafe se presenta el diseño de dicha propuesta que ha sido bautizada con el nombre de «método trascendente». En el cuarto epígrafe se exponen las condiciones para que la implementación del método trascendente sea eficiente. En el quinto epígrafe se incorporan los resultados de la validación de la propuesta realizada por siete expertos educativos y vinculados al centro escolar que participó del estudio y se formulan algunas conclusiones sobre dicha valoración.

En la sección CONCLUSIONES se han formulado algunos juicios e inferencias sobre esta investigación en torno al logro de los objetivos específicos de la misma. Y en la sección RECOMENDACIONES se presentan algunos párrafos prospectivos con sugerencias relacionadas a las conclusiones anteriores; pero, particularmente, sobre aquellos alcances que ciertos elementos de este estudio pudieran ofrecer a favor de las Ciencias de la Educación.



CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Antecedentes investigativos

Europa (España). En 2021, Lucía Trujillo presentó para la Universidad de Valladolid el trabajo de fin de máster titulado «Aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas» cuyo objetivo fue analizar aspectos vinculados con el aprendizaje de la lectoescritura y sus métodos de enseñanza, contrastando los métodos sintéticos y analíticos, y describiendo algunas etapas y dificultades de ciertos procesos educativos de enfoque comunicativo (Trujillo, 2021).

Norteamérica (México). En 2016, Silvia Martínez presentó para la Universidad Autónoma de México la tesis de maestría parcialmente titulada «La enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de Educación Básica...». Para este estudio, la autora escogió un método etnográfico, es decir, que, en lugar de recopilar datos y graficarlos, se centró en describir e interpretar lo que acontecía en el interior del salón de clases de una escuela pública para, de esta manera, comprender mejor el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura en el apogeo de su contexto (Martínez, 2016).

Centroamérica (Guatemala). En 2017, Juan Carlos Lemus presentó para la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos su trabajo de pregrado parcialmente titulado «Lectoescritura y el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de primer grado...». Mediante esta investigación se demostró que el pensamiento crítico de los alumnos de primer grado del nivel medio (13 años de edad) aumentó con la implementación de un programa de lectoescritura basado en un manual de aprendizaje significativo y constructivista diseñado por el mismo autor (Lemus, 2017).

Sudamérica (Colombia). En 2020, Ferney y Morales presentaron para la Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología la tesis doctoral titulada «Modelo teórico de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en educación básica primaria rural» a través del cual identificó que los métodos sintéticos prevalecen sobre los analíticos. Además, se configuró un modelo teórico resignificando el proceso educativo al centrarlo en las necesidades e intereses del niño, en donde la lectoescritura constituye un proceso que va más allá de la búsqueda del significado y de su utilidad comunicativa (Ferney y Morales, 2020).

Ecuador (Quito). En 2018, Marlon Oviedo presentó para la Universidad Andina Simón Bolívar la tesis de maestría titulada «Adaptaciones curriculares y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de educación general básica elemental del Colegio Gutenberg Schule». Esta investigación demostró que la muestra de alumnos de tercero y cuarto grados, de la institución





participante, presentó dificultades muy recurrentes de disgrafía y dislexia. También se identificó una escasa micro planificación con adaptaciones curriculares para atender dichas necesidades; por ello, se elaboró una propuesta didáctica enfocada en intervenir las insuficiencias de lectoescritura identificadas en el estudio (Oviedo, 2018).

Ecuador (Guayaquil). En 2019, Jova Villarreal presentó para la Universidad César Vallejo (de Perú) su tesis de maestría parcialmente titulada «Dificultad del aprendizaje en la lectoescritura en los estudiantes de la Escuela Educación Básica Israel Guayaquil...». A través de este estudio, y con un valor correlacional de $r=0.94$, se pudo determinar que existe una relación positiva entre las dificultades de aprendizaje que puede presentar el alumno —como la dislexia y la disgrafía— y su nivel de lectoescritura. Los estudiantes que no presentaron dificultades de aprendizaje demostraron no tener problemas en la lectoescritura (Villarreal, 2019).

Ecuador (Ambato). En 2022, Jazmina López, como requisito para la obtención del grado de magíster, presentó ante la Universidad Técnica de Ambato el trabajo académico parcialmente titulado «El método global en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de segundo año de básica elemental...». El estudio de López (2022) fue de carácter descriptivo correlacional, y se recurrió a una muestra intencional de sesenta y seis estudiantes. Los resultados revelaron que, con un valor de significancia de $0 < 0.05$, el método global efectivamente incidió en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

1.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje

Para Alfonso (2003) la enseñanza debe concebirse como la transmisión de información que produce una serie dinámica de transformaciones graduales cuyas etapas ocurren en orden ascendente, mientras que el aprendizaje es, más bien, un producto que atestigua la enseñanza. De este modo, enseñanza y aprendizaje son dos procesos interdependientes. De ahí que se hable del «proceso de enseñanza y aprendizaje» como una realidad unigénita. En concordancia con ello, Meneses (2007, p. 32) alude al acto didáctico —es decir, al momento en el que se procesa la información— como la parte medular del proceso de enseñanza y aprendizaje, y establece que “la enseñanza no puede entenderse más que en relación al aprendizaje”.

INEE (2024) también describe estos dos procesos como un solo conjunto de interacciones, las cuales se fundamentan en un plan de estudios a partir de necesidades identificadas mediante la evaluación. Para que estas interacciones logren el producto deseado, de acuerdo a lo señalado por Marqués (2011), se requiere de, al menos, tres factores: en primer lugar, la inteligencia, concebida como las capacidades cognitivas para gestionar los conocimientos previos y los



nuevos. En segundo lugar, la motivación, entendida como el autodireccionamiento de determinada energía que permita la creación de nuevas conexiones neuronales. Y, por último, la experiencia propia en cuanto a la utilización de instrumentos y técnicas que desemboquen en ciertos hábitos de estudio.

1.1.1. Fundamentación teórica de los elementos del proceso

De acuerdo a lo expuesto por INEE (2004), el proceso de enseñanza y aprendizaje se reduciría a tres elementos: los interactuantes (estudiante-docente) y el plan de estudios; no obstante, la cantidad de elementos que se contengan en un proceso educativo varía de autor en autor. Por ejemplo, Osorio, Vidanovic y Finol (2022) consideran que los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje son ocho: contenido, metodología, objetivos, medios, planificación, evaluación, protagonistas, y contexto. Por su parte la presente investigación sugiere que todos los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, expuestos por diversos autores, pueden compendiarse en cuatro categorías principales: el aprendiz, el facilitador, el plan estratégico y la transformación.

Tabla 1

Elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje

Elementos	Definición	Ingredientes implícitos
Aprendiz	Refiérase al alumno independientemente de su edad.	
Facilitador	Refiérase al ente o entidad responsable de la mediación: docente, claustro, departamento educativo, etc.	<ul style="list-style-type: none">• Diagnóstico.• Contexto.• Objetivos.
Plan estratégico	Las decisiones y acciones concretas que se ejecutan para mediar el aprendizaje basado en un currículo formal y con criterio transformador.	<ul style="list-style-type: none">• Medios.• Contenido.• Metodología.
Transformación	Cambio que se produce en el individuo tras la asunción del aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación.

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).

Sobre el aprendiz y el facilitador. La teoría del aprendizaje social del psicólogo soviético Lev Vygotsky establece la existencia de una especie de brecha entre lo que el niño sabe y lo que no, esta brecha se conoce como zona de desarrollo próximo y está constituida por habilidades muy difíciles que el niño podrá aprender únicamente a través de la interacción social (Venet y Correa, 2014). Es decir, si no hay un mediador, no hay aprendizaje; al menos, no uno significativo. No obstante, la mediación no necesariamente debe desarrollarse por medio de un adulto o del



profesor. De allí que, en esta investigación, al hablar del mediador se hable, más bien, de un facilitador, en lugar del docente. Pues, en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se propone, el mediador podría ser cualquier ente o identidad que oficie de puente entre el aprendizaje y el aprendiz. Por ejemplo, un niño que sabe más puede asumir, durante ciertos momentos, el rol del facilitador de otros niños que saben menos. O un departamento educativo, de alguna manera, asume la función de facilitador cuando diseña alguna herramienta para que el alumno desarrolle su aprendizaje de manera autónoma. Esto concuerda con lo señalado por Newman, Griffin y Cole (citado por Félix, 2016), quienes definen la zona de desarrollo próximo como un 'sistema interactivo en el que varias personas se ocupan de problemas que, al menos, una de ellas no podrá resolver sola gracias a la estructura de apoyo creada por los demás y por las herramientas propias de la situación' (p.47).

Sobre el plan estratégico. Otro de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje es el plan estratégico (que incluye ingredientes como el contexto, el diagnóstico, decisiones metodológicas, técnicas, herramientas, etc.). Todos los ingredientes de un plan estratégico deben configurarse en torno a un mismo asunto: las necesidades educativas del niño. A este respecto, el reconocido psicólogo estadounidense, Abraham Maslow, planteó un esquema jerárquico piramidal de cinco escalones, donde cada uno, empezando desde abajo, representa un grupo concreto de necesidades: las necesidades fisiológicas, las de seguridad, las de afiliación, las de reconocimiento y las de autorrealización (López y Gratacós, 2013). Esta investigación considera que la funcionalidad de un plan estratégico se fortalece en la medida que estos escalones son tenidos en cuenta dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y que en el caso de la lectoescritura deben respetar su orden natural. En la fase fisiológica, por ejemplo, una de las necesidades del niño es la respiración; un buen plan estratégico para edades tempranas debería poder incluir, a manera de juegos, el control del flujo del aire a la hora de producir ciertos sonidos. Más tarde, durante el escalón de necesidad de protección, el plan estratégico debería poder incluir la producción de etiquetas comunicativas, orales o escritas, con fines autodefensivos. Y así sucesivamente a medida que se avance por cada peldaño de la pirámide.

Sobre la transformación. Al hablar de enseñanza y aprendizaje es imposible no poder hablar de transformación, puesto que, aunque existen diversas maneras de concebir la educación, y más aún de llevarla a cabo, según Sarramona (1989), el denominador común entre todos los conceptos es la idea de perfeccionamiento y la posibilitación de los ideales humanos. De esta



manera, cuando un proceso de enseñanza y aprendizaje se activa, se esperan transformaciones en el aprendiz, estos cambios pueden ser de cualquier índole: cognitivos, metacognitivos, procedimentales, actitudinales, etc. Para ello, por supuesto los métodos pedagógicos del plan estratégico deben ser eficaces. Sobre este asunto, Severin y Capota (2012) aseveran que la eficacia de los métodos contemporáneos se hace evidente en la medida en que estos se apeguen a la filosofía de la enseñanza centrada en el aprendiz, ya que “la meta de este tipo de enseñanza es transformar el papel pasivo del alumno en uno más activo” (p. 259). La idea de llevar al niño de la pasividad a la actividad se fundamenta en la teoría del pensamiento complejo del filósofo y sociólogo francés Edgar Morin, quien apuesta por un esquema educacional basado en la capacidad reflexiva, de tal manera que, el aprendiz, para poder tener una opinión bien fundamentada —y nada simplista—, ha de reflexionar detenidamente en la información que recibe (Montagud, 2019). Para lograr el desarrollo del pensamiento complejo, Swartz, *et al.* (2008) propone enseñar al niño a pensar sobre los contenidos a través de tres herramientas clave: las destrezas del pensamiento, la metacognición y los hábitos de la mente; sobre estos últimos se recomiendan los siguientes:

Persistir en una tarea que requiere pensar; manejar la impulsividad a la hora de pensar y actuar, reflexionar de manera flexible; buscar la precisión y la exactitud, pensar de forma interdependiente; escuchar con comprensión y empatía, comunicar con claridad y precisión; responder con curiosidad e interés; crear, imaginar e innovar; correr riesgos responsables a la hora de pensar; encontrar el humor, preguntar y plantear problemas; aplicar conocimientos adquiridos en el pasado a situaciones nuevas; recoger datos utilizando los sentidos; y mantener una postura abierta al aprendizaje continuo (Swartz, *et al.*, 2008, p. 35).

1.1.2. Fundamentación teórica de las fases

Según Yáñez (2016), un proceso de enseñanza y aprendizaje contiene las siguientes fases: motivación, interés, atención, adquisición, comprensión e interiorización, asimilación y acomodación, aplicación, transferencia, y evaluación. En cambio, Carballo (2015) resume todas estas fases en tres momentos concretos: el planeamiento, la conducción y la evaluación. Por ello, para intentar encontrar un equilibrio entre la diversidad de perspectivas, esta investigación amalgama las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje en tres etapas esenciales: el enganche, la formación y la asunción; considerando que la planeación de Carballo (2015) encaja más en el grupo de elementos de la tabla 1 que dentro de las fases de la tabla 2.

Tabla 2

Fases del proceso de enseñanza y aprendizaje

Propuesta	Componentes (Yáñez, 2016)	Componentes (Carballo 2015)
-----	-----	Planeación
Enganche	Motivación, interés, atención.	Conducción
Formación	Adquisición, comprensión e interiorización, asimilación-acomodación.	
Asunción	Aplicación, transferencia, evaluación.	Evaluación

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).

Sobre el enganche. En un experimento clásico de psicología, según lo señalado por Ruiz (2013), al registrar las transmisiones nerviosas de los oídos de un gato mientras este escuchaba una serie de *clics*, se pudo observar que la percepción de los *clics* disminuyó cuando frente al felino se colocó un ratón; puesto que la atención empezó a limitarse a los nuevos estímulos. Para Londoño (2009) la habilidad de atender consiste en seleccionar del entorno los estímulos que son relevantes para los procesos mentales del individuo en un momento determinado. Por ello, si el docente no propicia los estímulos adecuados perderá la atención del niño. De ahí que, para enganchar al alumno hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje, deba recurrirse a estímulos (observar, escuchar, tocar, oler y gustar) que mejor respondan a sus habilidades.

El famoso psicólogo estadounidense Howard Gardner se dio cuenta de que se puede contar con algunas habilidades para hacer algo y, a la par, carecer de otras; fue cuando redefinió la perspectiva de inteligencia (en singular) por inteligencias múltiples (en plural) dando a entender que el nivel de aprehensión del individuo variará entre un tipo de inteligencia a otro. Gardner propuso ocho tipos de inteligencias: lingüística, musical, lógico-matemática, corporal cinestésica, espacial, intrapersonal, y naturalista (UNIR, 2019). De esta manera, intentar capturar la atención del niño con un estímulo que no corresponde al tipo de inteligencia en el que este se destaca, podría representar su desenganche del resto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, que —aunque no es una regla inquebrantable— la selección adecuada de las inteligencias múltiples podría tener un mejor efecto al inicio del proceso antes que en otras etapas. Por lo tanto, esta investigación encuentra en la teoría de las inteligencias múltiples, un fundamento teórico para decidir el comienzo del proceso didáctico con una fase de enganche centrada en las habilidades y preferencias del niño.

Sobre la fase de formación. Llámese formación a la etapa intermedia del proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual se fundamenta teóricamente en la teoría del aprendizaje significativo propuesta por el psicólogo estadounidense David Ausubel, que consiste en integrar un nuevo conocimiento a un concepto previo, de modo que se produce una especie de continuidad entre lo viejo y lo nuevo, donde lo último es una expansión de lo primero, produciéndose, con estas interacciones, una nueva interpretación o una reconfiguración del conocimiento original. Toda esta magia se conoce como principio de asimilación (Ausubel, 1983). La investigación para el presente trabajo de titulación sostiene que, de alguna manera, la asimilación de Ausubel conlleva todos los ingredientes que otros autores definen como etapas independientes del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero que no son más que mini momentos dentro de una sola fase: la «formación» (tabla 2). Después de todo, aquellos ingredientes (adquisición, comprensión e interiorización, asimilación-acomodación) penden del mismo hilo conductor: la gestión e interiorización del conocimiento. De esta manera, al homologar las fases intermedias del proceso de enseñanza y aprendizaje, propuesta por otros autores, con las bases pedagógicas del aprendizaje significativo para la fase de formación, se obtiene lo siguiente:

Figura 1

Fase formativa del proceso de enseñanza y aprendizaje



Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).



Sobre la fase de asunción. La asunción, desde un nivel netamente léxico, es el acto de adquirir o tomar una forma mayor (RAE, 2014a). En el ámbito educativo esta idea se materializa hacia el final del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando después de haber atravesado por una serie de procedimientos didácticos y de evaluaciones, el niño, finalmente, ha logrado la transformación desde un estadio donde desconocía, no era capaz de ejecutar o no sabía autogestionar, hacia un estadio donde conoce, puede y sabe ser. Sería algo reduccionista relegar la evaluación a esta etapa, a menos que se hable de ciertos estilos sumativos, ya que la evaluación es un ingrediente transversal de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para fundamentar teóricamente la fase de asunción, es necesario retomar la teoría de la motivación humana de Maslow, analizada en la sección 1.3.1., la cual conlleva una serie de procesos ascendentes, en cuyas etapas finales se aspira al reconocimiento y autorrealización del individuo (López y Gratacós, 2013). Al aplicar la pirámide de Maslow a los entornos educativos, se aspira que, al finalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje el niño sea capaz de usar el conocimiento para aplicarlo a situaciones concretas que contribuyan al logro de su propia trascendencia. En el caso de Lengua y Literatura, por ejemplo, no podría hablarse de un proceso educativo satisfactorio si no es capaz de emplear sus habilidades de lectura y escribir para ser feliz.

1.4. La lectoescritura

Un breve paso por la Real Academia Española (RAE) de la lengua es suficiente para comprender, desde su forma más simple, aunque no simplista, las implicaciones semánticas del término lectoescritura como unidad léxica. La vigésimo tercera edición del *Diccionario de la lengua española* emplea tres signos lingüísticos, aglutinantes entre sí, para definir el acto lectoescritor, a saber: 1) capacidad, 2) enseñanza, y 3) aprendizaje de la lectura y la escritura de manera simultánea (RAE, 2014b). Así, la lectoescritura no solo se enfoca en el poder hacer — en términos de capacidades aprendidas por el individuo—, sino también en la tarea de transmisión de dichas capacidades asumida por parte de un ente externo al individuo que las aprende: el facilitador.

Ahora bien, resulta conveniente conocer de manera precisa cuáles son los alcances teóricos de las habilidades de lectura y escritura por separado. En el caso del acto lector, Gaspare (2021, p. 17), dice que leer es “desplazarse con los ojos sobre un texto escrito o impreso, para reconocer los signos gráficos correspondientes a determinados sonidos, y así formar, mentalmente o pronunciándolas, las palabras y frases que componen el mismo texto”. Aunque la anterior definición explica muy bien el proceso de identificación acústica de las etiquetas léxicas, deja



fuera la interpretación del significado y la posibilidad infinita de los significantes no alfabéticos. La RAE (2014c), por su parte, ofrece un total de ocho acepciones que, conjugadas entre sí, develan el acto de leer como la decodificación fónica y conceptual de cualquier tipo de representación visual que no se limita a las letras o caracteres, sino que abarca un amplio espectro de significantes tales como los símbolos, gráficos de todo tipo, emociones, sentimientos, acontecimientos, fenómenos, etc. De esta manera, es posible leer: una palabra, la hora, un mapa, la tristeza en los ojos de alguien más, el clima, y hasta el futuro por medios esotéricos.

En cuanto al acto de escribir, la RAE (2014d) lo enmarca como la representación o el trazado de ideas (no limitadas a las palabras) a través de la composición o el trazado de signos (no limitados a las letras). ¿Por qué las aclaraciones en paréntesis son importantes? Pues, porque la esencia de la escritura es la preservación de lo expresado oralmente, por lo tanto, el usuario de la lengua —para evitar que «las palabras sean llevadas por el viento»— no solo emplea las grafías de determinado alfabeto, sino que escribe (compone o traza) mucho más: emoticonos, logos, diagramas, etc. De allí que Sanmartí, Izquierdo y García (1999) relacionen la escritura con la necesidad de ilustrar las ideas y graficarlas para recordarlas; además, establecen la habilidad de escritura como una condición para la aprehensión satisfactoria de las ciencias.

1.5. Antecedentes históricos de la lectoescritura

Es indiscutible que el crisol cultural de la sociedad occidental repose sobre cimientos orientales, mayormente judeocristianos, los cuales precisamente son un interesante punto de partida para los objetivos de este análisis.

1.5.1. El antiguo pueblo judío

De acuerdo a la evidencia arqueológica, el egiptólogo James Hoffmeier coincide, con otros biblistas, en que entre los años 1800 y 1540 a.C., el pueblo judío, pudo haber sido esclavo en el Antiguo Egipto (WTBTSP, 2020), esta esclavitud duró, al menos, un par de siglos. Luego, escaparon a través del desierto —donde residieron unos 40 años— y, finalmente, se constituyeron en un Estado que prácticamente nació de las dunas. A pesar de esto, no se ha encontrado documento histórico que dé a entender que los judíos eran personas iletradas o gente con pocas habilidades sociales. Todo lo contrario, la nación de Israel ostentaba una lengua semítica propia, sus habitantes eran comerciantes implacables y, a lo largo de la historia, casi siempre, hablaron más de un idioma. La relevancia de todos estos datos radica en el hecho de



que, en sus orígenes, el pueblo judío no parece haber tenido escuelas; al menos, no como se las conoce en la actualidad.

En la Torá (libro sagrado judío) se atribuye a la tribu de Leví la educación religiosa del pueblo; sin embargo, durante toda la época patriarcal, y aun antes del exilio, el mismo registro bíblico descarga sobre los hombros de la familia la responsabilidad de educar a los más pequeños. La educación que los padres judíos daban a sus hijos era regular y constante (a lo largo de la vida), y el eje central de dicha educación era alimentar la propia espiritualidad (Dios). Pero, el aprendizaje de la lectura y la escritura no era exclusivo de los asuntos religiosos, aunque este era su núcleo, sino que se transversalizaba muy bien por otras cuestiones importantes. Por ejemplo, los niños judíos debían aprender el oficio de sus padres o cualquier otro (habilidades para la vida); así como educación climática, agrícola, ganadera, pesquera y geográfica (entorno natural y social); a los jóvenes debía enseñárseles a ser buenos esposos y esposas (convivencia armónica); a veces también se les transmitía educación musical (arte), entre varios otros campos... Para el siglo I d.C., ya se habían abierto las escuelas rabínicas en las sinagogas, no obstante, los padres continuaron siendo los responsables de la educación seglar de los hijos (WTBTSP, 1991).

Para los tiempos del judío Jesús —según el catedrático G. Ernest Wright— los idiomas más comunes en Palestina eran el griego, el arameo, el latín y una variedad tardía del hebreo, 'eso explica por qué la inscripción que Pilato colocó en su lecho de muerte estaba escrita en tres lenguas concretas: hebreo, latín y griego' (WTBTSP, 2008, p. 26). Nada mal para un pueblo, que a la presente fecha ha recibido, por lo menos, un 20 % de Premios Nobel de los más de novecientos que han sido otorgados hasta la actualidad, un hecho que para Suwalsky (2023) resulta digno de atención dado que el pueblo judío representa aproximadamente un 0,2 % de la población mundial.

1.5.3. El cristianismo primitivo

Después de la muerte del judío Jesús, sus seguidores iniciaron una campaña de adoctrinamiento que dio como resultado el nacimiento de una nueva religión universal —el cristianismo— que con el tiempo arrolló al judaísmo (De Lange, 1989). Se cree que el número de cristianos creció aproximadamente un 40% por cada década durante los siglos I y II d.C. (Bakers, s.f.), lo cual resulta histórica y didácticamente interesante, particularmente porque los intelectuales paganos atacaban a los cristianos tachándolos de ignorantes e iletrados (Ramos-Lisson, 2013). Aparece aquí un sugestivo, y tal vez inconsciente, rechazo hacia un proceso de enseñanza y aprendizaje



—religioso— que, en sus comienzos, al parecer, daba sus frutos. Pues, algunos cristianos primitivos fueron escritores de textos didácticos, como evangelios y cartas, que se usaron para persuadir las conciencias de miles de personas en la posterior Edad Media. Son varias las fuentes históricas que resaltan la profundidad religiosa del vivir medieval, 'la cosmovisión de aquella época era netamente teocéntrica, ya que la existencia de la gente cobraba sentido en la existencia del Dios cristiano. Por ello, el asunto más trascendental, importante y digno de ser glosado fue la religión' (UNIR, 2021, p. 3). A semejanza del judío patriarcal, el cristiano, al principio, leía y escribía para nutrir su espiritualidad.

Pero, el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje del cristianismo primitivo, así como su núcleo teocéntrico, no fue eterno. En algún momento, el medioevo promedio dejó de aprender a leer y escribir, y 'empezó a conformarse con los someros conocimientos teológicos que hubiera podido adquirir a través de los sermones, homilías y la educación religiosa recibida en la infancia; con el tiempo, se manifestaron altos grados de analfabetismo tanto en el ámbito rural como en el urbano' (Vicens, 2013, p. 257).

Pronto, el propósito colectivo se alejó de lo divino, y el interés por la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura cambió de matices. A la llegada del Siglo de Oro la alfabetización dependía, no tanto de la clase social del individuo, sino, más bien del oficio que el individuo desempeñase y del rango dentro de su gremio. Así, los miembros de menor categoría, eran parcial o totalmente analfabetos. Pero también hay que tener en cuenta que en la Edad Moderna tanto alfabetos como analfabetos eran considerados lectores. En los siglos XVI y XVII se llamaban lectores a los que eran capaces de interpretar un texto por sí mismos, y también se les llamaba así a los que escuchaban a otros individuos que leían (Sierra, 2000). En todo lo anterior se puede notar la transversalidad de contenidos en la formación para la supervivencia, pero también se observa una evidente desviación del propósito trascendente original de una sociedad que se autoproclamaba cristiana.

1.5.4. El cristianismo contemporáneo

En la actualidad, el cristianismo «general» acoge a unos 2.200 millones de creyentes (Datos.com, 2024). Pero estas cifras no representan ninguna influencia sobre la forma o, más bien, sobre los logros de la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en la sociedad contemporánea; básicamente, porque cristianismo y escuela ya no son dos instituciones hermanadas como al principio de esta historia; por lo tanto, el ser humano no aprende a leer y escribir para propósitos meramente espirituales. Desde luego, la Iglesia, en sí misma, no ha sido capaz de garantizarle al



«pueblo» una cosmovisión teocéntrica de su existencia. De hecho, hay quienes opinan que los nuevos creyentes “pueden organizar [su] espiritualidad a partir de materiales heterogéneos, procedentes de ámbitos muy variados como si de piezas de un rompecabezas se tratara” (Morales, 2007, p. 11), es decir, que Dios puede llegar a ser una parte opcional de la vida, pero no su centro.

Lo cual, a su vez, desde la postura de esta investigación, conlleva una evidente fragilidad del propósito intrínseco de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura: la trascendencia; sobre todo, si no se tiene que cuenta que el ser humano lee ‘para fortalecer el sí-mismo y averiguar cuáles son sus intereses auténticos’. Bloom (2000, p.4) opina que ‘los placeres de la lectura son más egoístas que sociales, ya que la actividad lectora, aunque sea mejor y profunda, no sirve para mejorar directamente la vida de nadie, salvo la del mismo lector’. Algo parecido ocurre con la escritura; su verdadero sentido no está en plasmar contenidos ciegos, sino que —sin importar el campo desde el que se escriba, ya sea la labor comunicativa, las ciencias exactas o la educación misma— siempre se busca aportar intenciones, conocimientos u opiniones, que permitan desde soportar una simple teoría hasta construir una nueva visión de las cosas (Piñeros, 2022). Incluso la mismísima ficción habría de tejerse con hilos trascendentes. Vásquez (citado por Maeseneer y Vervaeke, 2012, p. 86) cree que ‘los seres humanos escriben porque la realidad les parece imperfecta, dolorosa, problemática o incomprensible, y lo que la escritura ficcional hace es intentar remediar o explorar por qué no sabemos lo que sabemos, aunque no se llegue a ninguna conclusión’.

1.6. Análisis comparado de la lectoescritura

De acuerdo a los informes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) ejecutado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para el año 2022, los tres países con mejores habilidades y conocimientos en lectura fueron Singapur, Irlanda y Japón (OCDE, 2023). En tal virtud, y al margen de lo que a la presente investigación interesa, resulta beneficioso explorar los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en estos países.

1.6.1. Singapur

Aunque Singapur es una república relativamente joven (desde 1965), ha desarrollado procesos de enseñanza y aprendizaje muy funcionales donde la mayoría de sus alumnos son capaces de leer bien en voz alta, así como de responder preguntas de comprensión de manera correcta. Según Mosquera (2018), el currículo de este Dragón Asiático acentúa mucho la diferencia entre



«decodificar» (que es simplemente la capacidad de leer) y «comprender» (que supone entender lo que se está leyendo). Por ello, la Ciudad del León cuenta con el *National Reading Movement*, que es un programa de gobierno cuyo objetivo es mejorar el nivel de lectura de niños, adolescentes y adultos. Este programa otorga premios a los centros educativos que fomenten la lectura, y motiva a las familias a leer con sus hijos tres veces al día durante veinte minutos, incluso antes de que estos nazcan. Una vez que los niños llegan a la primaria, se les permite llevar sus libros favoritos a casa para leerlos con su familia. En algunos centros educativos, los estudiantes se dedican a leer durante quince minutos antes de entrar a clases, de esta manera sus ánimos se calman y logran una mayor concentración durante la jornada.

Además de esto, los estudiantes cuentan con periodos de lectura libre por placer, pero no solo para leer sino para hablar entre ellos sobre sus libros favoritos y para aconsejarse entre sí. Durante los primeros años de la primaria, el proceso de enseñanza y aprendizaje consiste en la aplicación de una especie de andamiaje pedagógico, que en los últimos años de esta etapa escolar disminuye para dar paso a la autonomía. El andamiaje se lleva a cabo en dos fases de experiencias compartidas. En primer lugar, se lee con el profesor y se debate con él; y, en la segunda fase, se escribe en grupos y, luego, de manera independiente (Mosquera, 2018).

Luego de las experiencias compartidas, se hacen micro lecciones de gramática o de vocabulario en rincones educativos bajo una metodología en tres capas, paralela al modelo CPA [*Concrete-Pictorial-Abstract*] tal como ocurre con la enseñanza de las matemáticas (Campbell, 2015). En el caso de la lectoescritura, las capas homólogas a este modelo serían: (*Concrete-Texto*) (*Pictorial-Escritura*) (*Abstract-Gramática*); en el cual, primero el estudiante es atraído hacia el texto divirtiéndose con él, luego, se generan actividades de escritura a partir de los intereses creados y, por último, se adecúan espacios para el aprendizaje del léxico o de la gramática aplicada. Por consiguiente, Singapur presenta una tendencia lectoescritora *top-down*, que implica una mayor motivación despertando el interés hacia el texto, frente a la tendencia tradicional *bottom-up*, que se centra en explicar gramática y vocabulario antes de encararse al contenido (Mosquera, 2018).

1.6.2. Irlanda

Al igual que Singapur, Irlanda es una nación relativamente joven, apenas en 1922 logró su independencia definitiva del Reino Unido. La Tierra de los Santos y Sabios tiene un esquema de educación temprana (bimodal: asistencial-educativo) al cual deben asistir los niños de entre 3 y 5 años de edad. Luego, deben iniciar un programa curricular obligatorio hasta los 16 años. Al terminar los ciclos Junior y Senior los estudiantes deben rendir una evaluación aplicada por la



State Examinations Comisión, o Comité Estatal de Evaluación. Los resultados del examen Senior, denominado *Leaving Certificate*, o Certificado de Egreso, es enteramente determinante para el acceso a la educación superior (DESRI, 2018).

En cuanto al idioma, Irlanda experimenta un fenómeno de bilingüismo oficial con el gaélico-irlandés y el inglés como lenguas predominantes. Sin embargo, solo el 30% de la población usa la primera en su convivencia diaria. (Milano, 2024); probablemente, debido a que la enseñanza de habilidades para decodificar la ortografía irlandesa es menos sistemática que la enseñanza de dichas habilidades en el inglés. No obstante, en su estrategia para abordar el bilingüismo, el currículo irlandés plantea dos avances significativos vigentes para 20 años (2010-2030). En primer lugar, se afianza el compromiso de fomentar explícitamente tanto la competencia oral como la escrita en irlandés; y, en segundo lugar, se ha implementado un currículo integrado en ambas lenguas. Para apoyar estos compromisos se destina una mayor inversión en la preparación inicial y continua de los docentes, así como una provisión constante de recursos y libros de texto para la enseñanza innovadora (Hicky, 2017).

En un análisis comparado entre varios Estados de la Unión Europea, llevado a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España (MECDRE, 2002), se pudo observar que la enseñanza formal de la Isla Esmeralda no iniciaría hasta que los alumnos hubieran cumplido un año de escolarización; pues en ese año crucial el niño debía empezar una fase de preparación cognitiva que lo ayudara a desarrollar el concepto de caracteres, así como un vocabulario visual y una conciencia fonética. Por consiguiente, la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura empezaría formalmente en la primaria desde los cinco años de edad. Por otro lado, en una reciente investigación, publicada por el *National Foundation for Educational Research*, sobre los resultados del PISA, se sugiere que los estudiantes irlandeses han obtenido valoraciones más altas que sus homólogos en Reino Unido y otros países de habla inglesa debido a que sus procesos de enseñanza y aprendizaje involucran satisfactorios vínculos con su comunidad, un ambiente político estable, y la concesión de una mayor autonomía a favor de las escuelas.

1.6.3. Japón

Evidentemente, Japón posee uno de los sistemas educativos más intrigantes del mundo por la enorme brecha que existe entre los aspectos positivos y negativos del mismo. Entre los elementos seductores de sus procesos de enseñanza y aprendizaje se puede mencionar su elección de asignaturas, en el cual, además de las áreas básicas universales, se incluyen disciplinas como



tradición, poesía antigua, y caligrafía (desde la primera infancia); y economía doméstica, informática, y educación cívica (en la secundaria). A lo largo de su vida estudiantil, los niños aprenden códigos para la convivencia con el fin de desarrollar su personalidad e interiorizar principios morales; por ello, las asignaturas se engloban dentro de tres pilares fundamentales: 1) el cuerpo, que incluye deportes y hábitos de alimentación saludable; 2) el conocimiento, que se refiere a los contenidos disciplinares, cognitivos y metacognitivos del alumno; y, 3) la moral, que abarca el respeto por la familia, por las tradiciones, y por los animales y la naturaleza (Mosquera, 2020).

Por su parte, la enseñanza y aprendizaje del idioma es uno de los desafíos más destacados en esta parte del mundo puesto que la lengua japonesa se puede expresar a través de tres diferentes sistemas de escritura que se utilizan por igual en la vida cotidiana. El principal de todos ellos es *kanji*, que son ideogramas o caracteres adoptados del chino. Cuando un niño japonés egresa de primaria debe reconocer y escribir aproximadamente 1000 de estos símbolos, y al salir de la educación media tendrá que haber memorizado cerca de 1850, precisamente la cantidad de ideogramas que el gobierno federal reconoce para su uso en las publicaciones en general. Cada *Kanji* puede tener más de dos pronunciaciones, incluso hasta ocho (Buenrostro, 2003).

En medio de todos estos desafíos, los japoneses han inventado una curiosa estrategia para la enseñanza de la lectoescritura, conocida como el método del profesor *Unko*, el cual se basa en el humor a través de la escatología, es decir, mediante el “uso de expresiones, imágenes y temas (...) relacionados con [el excremento]” (RAE, 2014e). *Unko* es el término japonés equivalente a «caca»; así, el profesor *Unko* es una especie de emoji amarillo en forma de caca con gafas y bigotes que enseña a los niños de primaria los más de 1000 *kanjis* obligatorios mediante divertidos ejemplos (Nuño, 2021).

Para el neurocientífico Vrticka, *et al.*, (2013) los niños más propensos a comprender y preferir el humor negro tienen mayor creatividad y niveles de inteligencia más altos. Un estudio publicado en 2023 reveló que, en el campo léxico de las excreciones, el sustantivo «caca» es el más usado por los niños de entre 8 y 12 años para generar situaciones cómicas. Y es, precisamente, este rango de edad uno de los más importantes para el desarrollo tanto lingüístico como metalingüístico, puesto que...

... la conciencia metapragmática se conforma a estas edades y, consecuentemente, el sentido del humor. [Se ha confirmado] con los resultados obtenidos: 1°) que los niños y niñas hacen un verdadero uso reflexivo del lenguaje para adaptarlo al relato humorístico; y, 2°) que, en esta



reflexión, el léxico escatológico les ofrece múltiples posibilidades de expresión lingüística (Jiménez, 2023, p. 55).

Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, mediante los libros de «el profesor caca», no se aleja de las implicaciones psicopedagógicas que conlleva el humor negro, sobre todo, si se tiene en cuenta las dificultades memorísticas que implica interiorizar más de 1000 *kanjis*, frente a las 27 letras que tienen que aprender los niños hispanohablantes. Pero en la Tierra del Sol Naciente no solo hay espacio para la práctica educativa en torno a aspectos disciplinares y lingüísticos, sino también para la enseñanza de una cultura colectiva que se ha vuelto, cada vez, más cuestionada.

En Japón, la cultura de grupo es muy importante. Hay quienes opinan que en la práctica esto podría conllevar dos cosas. En primer lugar, todos deben seguir las reglas y tener la misma opinión, es decir, que quien sea diferente podría ser excluido y pasar a ser el blanco de los acosadores. En segunda instancia, este tipo estructura social suele desembocar en una fuerte presión escolar, ya que el fracaso escolar es considerado como una vergüenza para la familia (Mosquera 2020), donde siempre se espera que los estudiantes tengan buen desempeño y que obtengan las calificaciones más altas; sin embargo, quienes tienen dificultades no siempre reciben apoyo, sino que deben aceptar seguir con el resto de la clase (Olivier, 2017). Hay quienes creen que todo lo anterior, al parecer, ha contribuido al suicidio de centenares de niños, donde las cifras no han dejado de aumentar durante las últimas cuatro décadas. En el año 2020, se reportó un máximo histórico de 415 víctimas infantiles, el nivel más alto desde que se inició el registro en 1974. Con todo esto, el modelo educativo del magnate asiático no deja de generar grandes interrogantes sobre el precio que la sociedad japonesa pareciera estar dispuesta a pagar para lograr posicionarse entre los países con mejor nivel de comprensión lectora del mundo según los resultados del PISA ofrecidos por OCDE (2023).

1.7. Esquema educativo ecuatoriano

La educación obligatoria del sistema educativo ecuatoriano se divide en cinco subniveles. Con el fin de estandarizar la comprensión universal que se pueda tener de las diversas etapas de los sistemas educativos más comunes se propone la siguiente tabla.

Tabla 3

Estructura de la educación obligatoria ecuatoriana

Niveles	Subniveles	Ciclos	Edades	Concepciones universales
Bachillerato	Subnivel 5. Bachillerato	3° curso	17-18	Colegio
		2° curso	16-17	
		1° curso	15-16	
Primer nivel: Educación general básica (EGB)	Subnivel 4. EGB superior	10° grado	14-15	
		9° grado	13-14	
		8° grado	12-13	
	Subnivel 3. EGB medio	7° grado	11-12	Escuela
		6° grado	10-11	
		5° grado	9-10	
Subnivel 2. EGB elemental	4° grado	8-9		
	3° grado	7-8		
Subnivel 1. Preparatoria	2° grado	6-7	Jardín	
		1° grado		5-6

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024). Basado en el Decreto Ejecutivo nro. 675, 2023, Arts. 127, 128, 129 y 133.

El subnivel de educación básica medio comprende las edades de 9 a 11 años; y los contenidos educativos de esta etapa se presentan en la forma de «destrezas con criterios de desempeño», nombre con el que se les conoce a los elementos competenciales del currículo ecuatoriano, según Quiroz (2021). Dichos elementos competenciales no son diferenciados; es decir, que deben ser potenciados durante los tres grados de todo el subnivel (quinto, sexto y séptimo); sin embargo, sus contenidos pueden desagregarse.

Tabla 4

Ejemplo de desagregación de una destreza del currículo ecuatoriano

Destreza con criterio de desempeño	Desagregación de los elementos competenciales
LL.2.3.3. Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción, hechos, datos y opiniones (MinEduc, 2016d).	Quinto grado: Construir criterios, opiniones sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción.
	Sexto grado: Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción.
	Séptimo grado: Construir criterios, opiniones y emitir juicios sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción, hechos, datos y opiniones:

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).



Los contenidos o destrezas, del subnivel medio, se distribuyen en cinco ejes curriculares; dos de ellos, específicamente corresponden a la lectura y a la escritura. El bloque curricular lectura contiene diez destrezas, mientras que el bloque escritura contiene siete. En 2022 se hicieron ajustes pospandémicos al abordaje de las destrezas, sugiriéndose la posibilidad de transversalizarlas con cuatro competencias clave específicas: comunicacionales (incluida la lingüística), matemáticas (incluida la lógica), digitales, y socioemocionales (MinEduc, 2022). De este modo, al trabajar la destreza LL.2.3.3, el docente puede potencializar el ejercicio de habilidades para la vida, desde el ámbito de las competencias, por ejemplo, «construir criterios y opiniones» requiere de destreza lingüística, pero también de ciertas capacidades socioemocionales como el ejercicio correcto y dosificado del respeto, la tolerancia y la empatía. Por su parte, si el docente decide trabajar estas habilidades desde las redes sociales, fomentaría la competencia digital a través de normas que les ayuden a interactuar de forma sana y segura en los entornos virtuales, ya que “las competencias digitales no sólo se enfocan al plano instrumental, sino que también están relacionadas con aspectos psicológicos y sociales” (Caccuri, 2018, p. 18).

1.8. La lectoescritura en el currículo ecuatoriano

Como se ha podido observar en el análisis comparado de la sección 1.6., los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los países con sistemas educativos aparentemente ejemplares contienen elementos que no son exclusivos de dichas naciones. En Ecuador es posible encontrar un elemento homólogo para cada uno de estos elementos, ¿por qué, entonces, el país no encabeza la lista del PISA?... Pues, al parecer, porque la simple suficiencia o insuficiencia de dichos ingredientes no responde a esta pregunta; por ello, es momento de analizar cómo estos se configuran en el caso del sistema educativo ecuatoriano.

1.8.1. Enfoque desde el aprendiz

Uno de los desafíos de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en Irlanda es el marcado bilingüismo de su territorio, para lo cual, su sistema propone un currículo integrado en ambas lenguas. La situación del Ecuador podría ser similar, aunque no idéntica. Esto porque, aunque el castellano es el idioma oficial del Ecuador, existen zonas territoriales específicas donde los habitantes emplean dos lenguas, pero no exactamente en una situación de bilingüismo, sino, más bien, en una condición de diglosia (donde una lengua es más prestigiosa que la otra); tal es el caso de los indígenas que “usan el [kichwa] en la intimidad de su hogar o entre vecinos, pero, fuera de ese espacio, hablan español, la lengua mayoritaria” (Quiroz, 2021, p. 48).



Aquel fenómeno lingüístico, de acuerdo a lo señalado por Haro (2014), ha ocasionado que los alumnos, de la comunidad kichwa, no hablen correctamente ni el castellano ni la lengua indígena, produciéndose una especie «kichwañol» o «chaupi lengua». De ahí que, pensando en las necesidades del aprendiz, el Ministerio de Educación planteara 'la normalización e igualación del estatus de las lenguas que conviven en un territorio mediante su inclusión en los planes educativos' (MinEduc, 2018, p. 200); después de todo, en la carta magna ecuatoriana se reconoce 'el kichwa y el shuar como idiomas oficiales de relación intercultural; y a los demás idiomas ancestrales se les concede oficialismo dentro del territorio de sus hablantes, y garantías para su conservación y uso (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 2). Por ello, en 2017, el Estado expidió los currículos interculturales bilingües para quince lenguas ancestrales: achuar, a'i, andwa, awa, baai, chachi, eperara, siapidara, kichwa, paai, sapara, shiwiar, shuar, tsa'chi, y wao. En el caso de la enseñanza del idioma, tanto en la educación primaria como en el bachillerato, se establecieron dos asignaturas específicas: *Lengua y Literatura de la Nacionalidad* respectiva, y *Lengua y Literatura Castellana* (Acuerdo nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A). En cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura de las lenguas indígenas, el currículo plantea una metodología no centrada en la lengua sino en el alumno. Por un lado, la familia es la que le enseña a hablar y escuchar —con mayor compromiso social— y, por otro lado, la escuela le enseña a leer y escribir de forma natural no tecnicada, es decir, sin profundizar en los entramados de la lingüística (MinEduc, 2017a). De ahí que se haga hincapié en la importancia de favorecer el desarrollo de ciertas competencias sociales en los aprendices, como el contacto con las distintas formas de hablar el castellano, y la indagación sobre el origen, razones y significados de estas variantes (MinEduc, 2017b). De esta manera, la variación del contexto donde el alumno aprende es determinante en la forma de comprender el idioma, mas no en la forma de comunicarse.

1.8.2. Los facilitadores del aprendizaje

De acuerdo a lo señalado en la tabla 1, entiéndase por facilitador no solo al docente, sino al claustro, departamento educativo, o entidad gubernamental que asume la posición de mediador del aprendizaje. Una de las formas de mediar la adquisición de lectura y la escritura es través de los programas de motivación lectora, algo en lo que Japón y Singapur se destacan. En este aspecto, Ecuador no es la excepción; en el año 2016 planteó la ejecución de una actividad curricular nacional denominada «Fiesta de la lectura», dentro de la cual se promovió el uso del



eslogan «Yo leo» la misma que en 2018 sirvió de inspiración para la implementación del programa que lleva el mismo nombre (MinEduc, 2019).

Más tarde, en el año 2021, se instauró la política «Juntos leemos» como estrategia para institucionalizar las acciones llevadas a cabo por el programa «Yo leo» y, de esta manera, promover, animar y mediar tanto la lectura como la escritura, además de la oralidad (MinEduc, 2024). Habría que hacer un estudio específico para saber si el programa tuvo éxito; ya que, tal como ha reconocido el mismo Ministerio de Educación, Ecuador no cuenta con estudios actuales sobre la predisposición de la lectura de sus habitantes. La última encuesta fue realizada en el 2012 y en ella se determinó que el 26,3% de los encuestados no dedica tiempo de lectura; y, dentro de este grupo de no-lectores, el 56% no lo hace por falta de interés, mientras que el 31,7% por falta de tiempo (MinEduc, 2021, pp. 12-13).

Otra de las herramientas de los facilitadores de la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura es el «Plan institucional de lectura», que es una de las maneras en que cada institución puede organizar las lecturas que ofrecerá a sus estudiantes a lo largo de sus años de estudio. Para esto se requiere tanto de una planificación horizontal, es decir, que contemple todas las asignaturas de un mismo año y una planificación vertical que ofrezca continuidad a lo largo de todos los niveles educativos que se ofrecen en la institución. Los actores de este plan son los docentes, los estudiantes con sus preferencias lectoras, y las familias con sus expectativas de lectura (MinEduc, 2023a). No obstante, a diferencia de como ocurriría en Singapur o Japón, este plan no es de carácter obligatorio.

Finalmente, no se puede hablar de facilitadores de aprendizaje sin el contexto apropiado. Por ejemplo, una de las características favorables de los procesos de enseñanza y aprendizaje de Singapur es el fomento de la lectura por placer en espacios donde los estudiantes puedan no solo entretenerse con sus libros favoritos, sino que también pueden aconsejarse entre sí. En el caso de Ecuador existió una iniciativa similar: la metodología TINÍ, que por sus siglas significa «Tierra de Niños» y, por extensión, de «niñas y jóvenes». Esta iniciativa fue reconocida por la Unesco en el año 2012, y acogida por el Ministerio de Educación del Ecuador en el año 2017, que consistió en otorgarle a los alumnos desde medio metro cuadrado de tierra en adelante donde ellos pudieran criar vida y biodiversidad con el objetivo general de “fortalecer los conocimientos, habilidades, valores y autoestima para vivir en armonía con el ambiente” (MinEduc, 2019, p. 6) y uno de los objetivos de su eje de socialización y expresión fue precisamente “crear espacios para reunirse, leer y divertirse con los estudiantes y padres de familia” (MinEduc, 2019, p.19). Para el



año 2019, la iniciativa fue, aparentemente, tan exitosa que llegó a figurar en el ranking de los 500 mejores proyectos socio ambientales de los Premios Latinoamérica Verde (El telégrafo, 2019). Pero, de dicho estruendo no queda ya ningún eco. Maila (2023) sugiere que la pandemia de la covid-19 puede haber sido uno de las causas de la fugacidad de este proyecto; además, el Gobierno solo proporcionó apoyo instruccional, ya que todos los recursos debían ser generados por los propios padres de familia.

1.8.3. Planificación estratégica

Al hablar de planificación estratégica, en esta investigación, se hace referencia tanto a la programación didáctica desde todos los niveles de concreción curricular como a las estrategias o acciones concretas que se emplean para enseñar la lectoescritura (tabla 1). El nivel macrocurricular para la enseñanza y el aprendizaje de Lengua y Literatura, en Ecuador, recomienda la práctica educativa enfocada en un modelo constructivista, y en un enfoque comunicativo. Para el constructivismo el aprendizaje significativo solo se construye a partir de un aprendizaje previo, lo cual “nos permite inferir la importancia de enriquecer, mediante experiencias lingüísticas variadas, la estructura cognoscitiva del estudiante, ya que dichas experiencias permitirán que construya nuevos significados”. En cuanto al enfoque comunicativo, la lectura y la escritura deben concebirse como prácticas socioculturales, de este modo...

...el objetivo fundamental de [este enfoque] ya no es aprender gramática, sino conseguir que los estudiantes se comuniquen mejor con la lengua y que practiquen los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación, teniendo en cuenta sus necesidades lingüísticas y sus intereses o motivaciones (Cassany, 2008, citado por MinEduc, 2016a, p.188).

En lo que tiene que ver con las acciones didácticas concretas a la hora de enseñar la lectoescritura, el docente ecuatoriano goza de suficiente autonomía para escoger el método o las estrategias que mejor convengan al contexto (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 2.3). De ahí que en los subniveles 3 al 5 (de la tabla 3), el currículo oficial no estipule ninguna metodología específica, aunque sí se señalan las expectativas de logro al terminar cada subnivel. No obstante, se espera que las prácticas educativas de todos los docentes que enseñen Lengua y Literatura, en un mismo centro escolar, respondan a los acuerdos integrales de su proyecto educativo institucional (MinEduc, 2023b).

En cuanto al subnivel 1 (correspondiente a la educación inicial y preparatoria), de la tabla 3, esta investigación pretende ser muy breve, ya que el currículo ecuatoriano no determina que los niños deban aprender a leer y escribir durante esta etapa. Lo cual no se aleja de la realidad de los contextos educativos de otros países. En Irlanda, por ejemplo, los niños no aprenden a leer y



escribir antes de los 5 años de edad (MECDRE, 2002). Justamente porque la lectura forzada antes de esa edad, de acuerdo a algunos expertos, puede llegar a ser muy contraproducente. Un estudio de la Universidad de Cambridge afirma que a los 4 y 5 años los niños no están preparados para asumir aprendizajes formales; en este momento de su vida, el aprendizaje debe basarse en mejorar sus habilidades a través del juego; aunque en Japón los niños aprenden a leer desde los tres años de edad (Caraballo, 2022).

Por otro lado, en el subnivel 2, que es cuando prácticamente inicia el proceso formal de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, el currículo ecuatoriano sí ofrece algunas especificaciones metodológicas similares al andamiaje y al abordaje de la lengua en capas que presenta el currículo. La propuesta curricular del Ecuador redefine el concepto de lectura para ir más allá de la percepción tradicional enfocada únicamente en enseñar a decodificar y comprender la relación fonema-grafema. Se espera que los estudiantes disfruten la escritura de relatos y descripciones no como meros ejercicios caligráficos, sino con una intención determinada: comunicar, registrar, persuadir, pensar, etc. Para lograr esto, el enfoque didáctico sugerido es que, a partir de los 6 años de edad, el estudiante entre en un proceso de «reflexión sobre la lengua» o «conciencia metalingüística», que no es lo mismo que simplemente escribir. De ahí que ‘los preescolares que son capaces de decodificar el texto escrito, no necesariamente serán capaces de comprender la función comunicativa, algo que, a lo mejor, sí pueden hacer los no lectores’ (Bermeosolo, 1994, p. 96).

Reflexionar sobre la lengua, o tener conciencia metalingüística, consiste, entre otras cosas, en que el alumno logre la precisión, que argumente el porqué y el para qué de lo que dice, que explicita el contexto y la circunstancia. Para llegar a este punto, el currículo plantea la ejecución de tres momentos indispensables. En el primero, se debe desarrollar la conciencia fonológica del niño, es decir, que antes que este aprenda las grafías que representan las palabras, primero tendrá que estar consciente de que cada palabra que observa está constituida por una cadena de sonidos y reconocer cada uno de ellos. Trabajar la conciencia fonológica puede llegar a tener efectos muy positivos en el posterior proceso de decodificación, así lo asegura Araya (2019), quien manifiesta que este tipo de la reflexión sobre la lengua puede ‘mejorar el conocimiento del principio alfabético y contribuir, automáticamente, a la fluidez y comprensión del texto’ (p. 178).

En el segundo momento, el estudiante debe aprender a establecer la relación entre los fonemas —ya trabajados en el primer momento— y sus posibles representaciones gráficas. En caso de que el niño desconociera la representación gráfica de un determinado fonema, se le animará a



proponer hipótesis; esto le ayudará a reconocer la convencionalidad del código alfabético. Los fonemas que contengan más de una representación se trabajarán simultáneamente, para que el alumno los afiance a través de la comparación y la contrastación. Por último, en el tercer momento, se le ayudará al alumno a construir la ortografía convencional de la lengua, a partir de una reflexión fonológica y semántica. No hay que olvidar que, en el segundo momento, el niño ya aprendió múltiples formas de representar un sonido, ahora tiene que comprender las reglas de composición de las palabras. Para esto, no se plantea desarrollar la conciencia silábica porque este es un conocimiento al que los niños llegan solos (MinEduc, 2016e).

1.8.4. Educar para transformar

La educación debe implicar algún cambio o transformación del aprendiz en cualquiera de las dimensiones en las que el aprendizaje tenga su alcance. Así, la enseñanza de la lectoescritura debería afectar, de alguna manera, ciertos hábitos del individuo. Algo que el sistema educativo de Singapur ha logrado es la creación del hábito lector desde la familia. Después de la jornada escolar, los niños llevan sus libros favoritos a casa para leerlos con sus padres. A la fecha, Ecuador no dispone de una fuente estadística actualizada que corrobore o niegue un comportamiento similar. Lo que sí se conoce es que los índices de alfabetización de personas adultas entre Singapur y Ecuador están por encima del noventa por ciento. Para el año 2021, Singapur tenía una tasa de alfabetización de del 97,1% (MAEUEC, 2023), y Ecuador, 94,45% (INEC, 2023). De tal modo que, el que los padres sepan o no leer y escribir, no parece ser el factor determinante para el desarrollo de estos hábitos desde el interior de la familia.

Otro aspecto importante en la transformación del individuo tiene que ver con las bases axiológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, algo en lo que Japón se destaca, ya que la programación didáctica de todas sus asignaturas, incluso las que enseñan a leer y escribir, se engloban dentro de tres pilares importantes: el conocimiento, el cuerpo, y la moral. Ecuador, por su parte, en su currículo vigente desde el año 2016, establece tres principios fundamentales que todo alumno debe desarrollar durante los 13 años de educación obligatoria: justicia, innovación y solidaridad.

La gran cuestión que surge con relación a los pilares del perfil de egreso del bachillerato, es si estos han funcionado o no para contribuir a la transformación del sistema educativo o, siendo más ambiciosos, de la sociedad. En el ámbito educativo los resultados no parecen ser tan alentadores. Una investigación publicada en 2021 reveló que las destrezas lingüísticas adquiridas por los estudiantes durante su tránsito por el bachillerato no alcanzan el nivel de criticidad que se



requiere para acceder a la educación superior —específicamente a la Universidad Central del Ecuador—, pues la calidad de argumentación del bachiller ecuatoriano es demasiado baja; es decir que, pese a que las expectativas del perfil de ingreso a la educación superior son altas, las destrezas desarrolladas durante el bachillerato son insuficientes (Cabascango, Pérez, Guaña y Salgado, 2021).

Por otro lado, en cuanto al impacto de los procesos de enseñanza aprendizaje para construir una mejor sociedad, no se puede afirmar que los altos índices de delincuencia que Ecuador actualmente enfrenta estén directamente relacionados con la calidad educativa. Este tema es de gran complejidad y tendría que abordarse desde diversas perspectivas, no solo educativas sino también culturales, económicas, de salud, etc. Para Kliksberg (2002) las causas de la delincuencia se pueden resumir en tres ejes: la desocupación juvenil, el deterioro familiar y los niveles de educación. Con respecto al tercer eje, donde se admite todo orden de excepciones, la ‘tendencia estadística es que, si aumentan los grados de educación de una población, descienden los índices delictivos; en América Latina, a pesar de importantes esfuerzos en materia educativa, los problemas son agudos’ (p. 88). En medio de todo esto, no está de más preguntarse si la calidad lectora influye, de alguna manera, en el comportamiento social de las masas. Herrera (2011) cree que la lectura va más allá de los procesos cognitivos individuales; en la mayoría de los casos, sobre todo en los lectores iniciales o en los que leen por compromiso, es decir, en la mayoría de la población, son la cultura y el contexto los que leen a través de los individuos, y no al revés.

A la luz de estos hechos, conviene reflexionar nuevamente los procesos de enseñanza y aprendizaje japoneses que, aunque se dice que tiene uno de los mejores currículos del mundo, su tasa de suicidio infantil es desbordante. Por lo tanto, es evidente que algo le ocurre a la tinta con la con que se escriben los currículos del mundo, no importa si se trata de una potencia como Japón, o de uno de los países menos seguros de Latinoamérica como Ecuador, según *Gallup Incorporated* (citada por Guevara, 2023), lo importante acá es que aprender a leer y escribir —aun a través de procesos educativos fundamentados en bases axiológicas y pragmáticas— no parece ser suficiente, a diferencia de ciertos grupos socioculturales de la antigüedad, como el judaísmo primitivo o ciertas etapas del cristianismo, mientras conservaron un elemento importante dentro de sus sistemas educativos: el propósito trascendente colectivo.

De todo esto se infiere que el insuficiente alcance transformador de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el contexto ecuatoriano podría no depender del currículo.



Para saberlo, habría que explorar otros factores como la motivación del aprendiz y el compromiso ético del facilitador y no el nivel de semejanza que los programas educativos puedan tener con los de los países con los mejores sistemas educativos del mundo de acuerdo a los criterios del PISA. Después de todo, según Klaric (en TEDx Talks, 2020), un especialista mundial en *neuromarketing*, lo único que le preocupa a los del PISA es la lectura y las matemáticas, pero al visitar y conocer de cerca los currículos de estos supuestos mejores sistemas educativos del mundo, lo que descubrió fue que estos están acabando con la creatividad de la gente, y que no enseñan lo esencial para la vida: ser felices.

1.9. Fundamentos legales de la investigación

Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promocionar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas, asegurando la proporción de niños, niñas y adolescentes al final de la enseñanza secundaria inferior que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura (ONU, 2015, ODS 4, indicador 4.1.1).

La educación se centrará en el ser humano, garantizando su desarrollo holístico; será participativa, intercultural, de calidad y calidez; estimulará el sentido crítico, el arte, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Constitución de la República del Ecuador, 2008, Art. 27).

Los estudiantes tienen derecho a recibir una formación integral y científica, que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad, capacidades y potencialidades, respetando sus derechos, libertades fundamentales y promoviendo la valoración de las diversidades, la participación, autonomía y cooperación (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 7).

Las prácticas educativas innovadoras aportan al proceso de transformación educativa con cambios que se enmarcan en procesos pedagógicos específicos, teniendo como eje principal el interés de fortalecer la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de un grado o curso, subnivel o nivel educativo, área del conocimiento o programa; para lo cual, se contará con participación docente, sin perjuicio de que vincule o no a miembros de la localidad y a actores o aliados estratégicos. Contemplarán tanto acciones a corto y mediano plazo, como la aplicación de estrategias de evaluación para el acompañamiento, seguimiento y medición de resultados (Decreto Ejecutivo nro. 674, 2023, Art. 96).



CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTUDIO DIAGNÓSTICO

2.1. Categoría investigativa

Categoría: el proceso de enseñanza y aprendizaje. Campo: lectoescritura.

Tabla 5

Operativización de la categoría investigativa (parte 1)

Categoría	Identificadores	Definición conceptual	Definición operacional
LECTOESCRITURA Enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura (RAE, 2014b).	Decodificación	'Transformación de las palabras escritas en expresiones orales' (Infante, Caloma y Himel, 2012, p.150),	ID1. Palabras que el aprendiz puede decodificar oralmente por minuto.
	Codificación	'Representación de la serie ordenada de unidades lingüísticas mínimas que componen la oración' (Universidad de Jaen, 2024, p.3).	ID2. Textos contextualizados que el aprendiz puede escribir. ID3. Textos descontextualizados que el aprendiz puede escribir.
PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE Conjunto de interacciones fundamentadas en un plan de estudios a partir de necesidades identificadas mediante la evaluación (INEE, 2024).	Aprendiz	Hablante (niño) que usa la lengua gracias al apoyo de otro que ya la domina (Peris, 2002).	ID4. Correspondencia entre la edad real del niño y la esperada para el nivel educativo. ID5. Tipo de estructura familiar del familiar. ID6. Autosatisfacción del niño con respecto a su contexto.
	Facilitador	Persona que motiva y ayuda al aprendiz a ser autónomo y a cumplir sus objetivos a través de un plan (Ortiz, 2021).	ID7. Preferencia por los métodos didácticos (analíticos y sintéticos) para la enseñanza de la lectoescritura. ID8. Amplitud metadidáctica del docente con relación a la enseñanza de la lectoescritura.
	Plan estratégico	Acciones concretas para la enseñanza de la lectoescritura (definición propia).	ID9. Funcionalidad didáctica de la metodología empleada en la enseñanza de la escritura.
	Transformación	Cambios que el proceso de enseñanza y aprendizaje produce en el aprendiz (definición propia).	ID10. Impacto formativo que el método didáctico puede producir en el aprendiz.

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).



Tabla 6

Operativización de la categoría investigativa (parte 2)

Identificadores	Medición original	Descriptor cualitativo	Indicador cuantitativo
Enfoque cuantitativo	ID1	Velocidad lectora.	
	ID2	Cantidad de aciertos-desaciertos.	
	ID3	Cantidad de aciertos-desaciertos.	
	ID4	Edad cronológica.	
	ID5	Incidencia en la lectoescritura.	
Enfoque cualitativo	ID6	Frecuencia descriptiva.	Escala porcentual de cero a cien.
	ID7	Descripción metodológica.	
	ID8	Nivel de dominio.	Etiquetas descriptivas de escala ampliada.
	ID9	Incidencia argumentativa.	
	ID10	Incidencia argumentativa.	

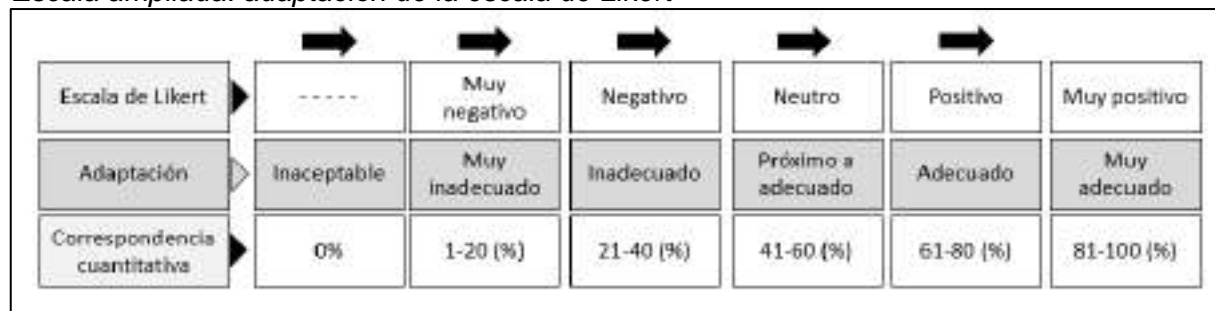
Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).

Escala ampliada

La escala ampliada es una gráfica propia de este estudio que consiste en una adaptación de la escala de Likert; puesto que esta última divide la totalidad del fenómeno observado en cinco segmentos, donde el rango más bajo «muy negativo» se corresponde con incidencias o frecuencias de baja aprobación, pero no con la nulidad de las mismas. Por ello, se propone una gráfica que incorpore el nivel «cero» dentro de las valoraciones.

Figura 2

Escala ampliada: adaptación de la escala de Likert



Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).



Escala simple

Durante la valoración de la propuesta por parte de los profesionales involucrados, y durante la validación de la misma por parte de siete expertos educativos, la recolección de datos se llevó a cabo de forma enteramente cualitativa con descriptores en tres niveles.

Figura 3

Escala simple de valoración cualitativa

	(-)	(+)(-)	(+)
Recolección de datos	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo
Correspondencia cuantitativa	0 – 33 (%)	34 – 65 (%)	66 – 100 (%)
Validación final	Inadecuado	Regular	Adecuado

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).

2.2. Enfoque investigativo

La presente investigación se ha desarrollado bajo un enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo, con mayor predominio del primero. Se tomó esta decisión bajo el argumento de que, en general, ambos enfoques son más eficaces cuando se complementan que cuando se emplean por separado. De esta manera, se puede obtener una información más rigurosa, racional y coherente, enriqueciendo la investigación. Así mismo, se puede afirmar que la variedad de fuentes, instrumentos y enfoques teóricos se constituye en un elemento favorecedor para la triangulación de todos los datos obtenidos durante cada momento investigativo: ficha de observación (enfoque cuantitativo y cualitativo); entrevista (enfoque cualitativo); encuesta (enfoque cualitativo). Esto ha permitido un acercamiento más significativo al fenómeno estudiado, y al encuentro con patrones de convergencia que permiten corroborar o desarrollar una interpretación más integral del mismo. En cuanto al diseño investigativo, el trabajo de titulación responde a un modelo concurrente, porque las diferentes fases de la investigación se han llevado a cabo de manera cualitativa y cuantitativa simultáneamente; a veces cuantificando ciertas descripciones al mismo tiempo que ciertas valoraciones numéricas se iban interpretando cualitativamente.

2.3. Alcance del estudio

El marco conceptual de esta investigación no profundiza en las vastas definiciones que pueden ofrecer innumerables autores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que, fundamentándose en las teorías del aprendizaje de Vygotsky, Maslow, Morin, Gardner y Ausubel,



categoriza estos procesos en cuatro elementos aglutinantes: el aprendiz; el facilitador del aprendizaje; la planificación estratégica; y la transformación; y en tres fases concretas: el enganche, la formación y la asunción. Y es a partir de estos elementos y fases que se realiza una exploración bibliográfica de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en los tres países mejor puntuados en habilidad lectora por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2022, a saber: Singapur, Irlanda y Japón.

Algo parecido ocurre con la lectoescritura, aunque existe un nutrido acervo documental sobre insuficiencias o trastornos del lenguaje que pudieran influir en el desarrollo de esta capacidad (como la dislexia, la disgrafía, la hiperlexia u otros), esta investigación no versa sobre las necesidades educativas especiales.

A este respecto, es importante señalar los alcances de la lectoescritura, como tal. Si bien es cierto, desde una percepción holística, leer es mucho más que decodificar, y escribir es mucho más que trazar representaciones gráficas; sin embargo, esta investigación no está centrada en favorecer aspectos cognitivos de la comprensión lectora como el análisis inferencial o las reflexiones crítico-valorativas a partir del texto; ni tampoco se centra en los aspectos formales y estilísticos de la lengua para construir textos complejos. El presente estudio se enfoca, más bien, en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades de codificación y decodificación. Pues, desde el punto de vista de este estudio, propuestas para el abordaje de dichas insuficiencias son escasas.

Ha de tenerse en cuenta que leer y escribir son habilidades que se desarrollan y perfeccionan a lo largo de la vida; aun así, la enseñanza y el aprendizaje de los principios lingüísticos para la codificación y decodificación de la lengua inician en los primeros años de vida del individuo. Por ello, es importante aclarar que una vez que se construyó la teoría, esta investigación no se ha centrado en la adquisición temprana de estas capacidades, sino en el fortalecimiento de ellas durante la edad de 10-11 años, misma que corresponde al sexto grado del sistema educativo ecuatoriano.

Finalmente, es preciso aclarar que el presente trabajo de titulación no propone el diseño de una actividad de aula o de una planificación didáctica para atender las insuficiencias lectoescrituras, pues un problema tan complejo como este requiere más que el trazado formal de un plan de clases. Por ello, esta investigación propone algo mayor: la modelación de un método didáctico que sirva de referente a los docentes de Lengua y Literatura para la construcción de una infinidad de programaciones microcurriculares. Este método didáctico se construyó sobre la base de la



triangulación de datos entre las insuficiencias educativas detectadas en el diagnóstico causal, las fundamentaciones teóricas del marco conceptual, y las necesidades metadidácticas observadas al inicio de la modelación de la propuesta.

2.4. Tipo de investigación

De acuerdo a sus características, la presente investigación se enmarca dentro de cinco tipologías: exploratorio-descriptiva, transversal con base longitudinal, empírico no experimental, aplicada, y cuasi-evaluativa.

Es **exploratorio-descriptiva** porque rastrea las bases pedagógicas en las teorías del aprendizaje de importantes autores como Vygotsky, Maslow, Morin, Gardner y Ausubel, para encontrar patrones convergentes que permitan construir una nueva visión de los elementos y las fases de un proceso de enseñanza y aprendizaje. Primero, describe las posibilidades constitutivas y, luego, las contrasta con esquemas preexistentes; de esta manera, se trabaja el objetivo específico *OE1. Fundamentar teóricamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura para el beneficio de los niños de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.*

Es **transversal con base longitudinal** porque, además de analizar los procesos contemporáneos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en tres países del mundo: Singapur, Irlanda y Japón, también viaja documentalmente a través del tiempo para conocer los sistemas de enseñanza no secular que tuvieron algún tipo éxito colectivo, a saber: el judaísmo y cristianismo primitivos, con tal de encontrar, en estos procesos educativos, algún elemento que el currículo ecuatoriano ignore y que sea de interés para el mejoramiento de la enseñanza de la lectoescritura en las aulas ecuatorianas; abordándose, de esta manera, el objetivo *OE2. Evidenciar los antecedentes del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la enseñanza de Lengua y Literatura a favor de los niños de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.*

Es **empírico no experimental** porque no se pretende ejercer algún tipo de control sobre los identificadores de la categoría investigativa (aprendiz, facilitador), sino que esta investigación se limita a observarlos desde el empirismo para generar una valoración formal del objeto investigado. Este detalle es muy relevante, sobre todo si se tiene en cuenta que —aunque la propuesta nacida de esta investigación busca un cambio positivo en el objeto de estudio— al final, solo será una proposición validada, pero que no estará sujeta a experimentación ni a la búsqueda de alguna transformación de ningún identificador. Con esto se trabaja el objetivo



OE3. Diagnosticar la situación actual de los estudiantes de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales en lo que respecta a la calidad de su lectoescritura.

Es aplicada porque no solo pretende ampliar información, como si se tratara de un análisis meramente conceptual, sino que se lleva a cabo mediante la realización de un estudio; primero teórico, luego poblacional (relativo a los sujetos que mantienen algún tipo de vínculo con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el sexto grado de primaria: estudiantes, docentes y profesionales involucrados), con la intención de desarrollar un método didáctico inédito que contribuya a la mitigación de las insuficiencias lectoescritoras detectadas en dicho estudio y, de esta manera, abordar el objetivo específico *OE4. Caracterizar un método didáctico que potencie el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en el aula de Lengua y Literatura, a favor de los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.*

Es **cuasi-evaluativa** porque, para valorar los resultados de la investigación —es decir, su propuesta— se realiza una recogida sistemática de datos que permite la validación tanto de su funcionalidad como de su impacto formativo. Con esto, se hace una aproximación al objetivo *OE5. Valorar, por medio de especialistas, un método didáctico que potencie los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en el aula de Lengua y Literatura, a favor de los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.*

2.5. Métodos e instrumentos

Sobre los métodos

El hecho de que todo el trabajo de titulación se enmarque dentro de cuatro etapas principales: diagnóstico causal, construcción de la teoría, modelación de una propuesta, y validación de la misma, le concede a toda esta misión una metodología globalmente empírica. No obstante, a nivel de etapas, cada una de ellas se ha desarrollado por medio de un método en particular.

- **Observación.** Este método se aplicó durante la fase de diagnóstico causal, y consistió en que mientras los niños realizaban ejercicios de lectoescritura se iba registrando, de manera cuantitativa, su nivel de codificación y decodificación de la lengua. No obstante, más adelante, se decidió hacer una ampliación a esta fase y se adicionó un registro cualitativo de los elementos del contexto que producen satisfacción en el niño.

- **Revisión bibliográfica con bases analítico-deductivas.** Primero, fue necesario descomponer la categoría investigativa (el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura) en todas las partes o identificadores posibles (aprendiz, facilitador, planes estratégicos, y transformación



educativa) con el objetivo de hacer una revisión bibliográfica de estos elementos por separado. Los referentes teóricos que se iban descubriendo se fueron agrupando en carpetas digitales clasificadas según su identificador. A medida que se iba adquiriendo una comprensión cabal de un referente se lo iba contrastando con otros de su misma clase.

• **Método inductivo.** Para diseñar la propuesta fue necesario ir de lo particular a lo general, tomando lo que resultó más favorable de las teorías del aprendizaje, de la Historia, y de la experiencia educativa de otros países, para crear situaciones de aprendizaje que compendiadas en un solo producto constituyeran un método didáctico innovador.

• **Método empírico.** Este método se empleó tres veces. En el primer caso, se llevó a cabo una entrevista para conocer el nivel metadidáctico de un grupo de siete docentes (durante la etapa de diagnóstico). El segundo momento se produjo después de dicha modelación, en esta ocasión se aplicó una encuesta a dos profesionales involucrados en el área de la Educación (un psicólogo educativo y un mentor pedagógico) para conocer su opinión sobre la misma. Y el tercer momento fue durante la validación de la propuesta, cuando se solicitó a siete expertos educativos que calificaran el producto final de esta investigación.

Tabla 7

Métodos e instrumentos de la investigación

Etapa del estudio	Método	Técnica	Instrumento	Identificadores
Diagnóstico causal	Observación.	Registro no participante.	Ficha sistémica.	ID1, ID2, ID3, ID4, ID5, ID6.
	Empírico.	Entrevista abierta.	Guía no estructurada.	ID7, ID8
Construcción de la teoría	Revisión bibliográfica con bases analítico-deductivas.	Análisis, contrastación y deducción.	Carpetas digitales.	Todos los identificadores.
Modelación de la propuesta	Inductivo.	Modelación de lo particular a lo general.	Diario personal.	ID7, ID8
Valoración de involucrados	Empírico.	Encuesta.	Cuestionario estructurado.	ID9, ID10.
Validación de la propuesta	Empírico.	Evaluación.	Rúbrica holística.	Todos los ID.

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).





Sobre los instrumentos

- **Ficha sistémica.** Consiste en una serie de tablas que permitieron la categorización específica de los datos recolectados durante tres periodos de observación. Es sistémica porque las investigadoras tuvieron claro, desde el comienzo, los criterios o parámetros que deseaban buscar. De este modo, se han obtenido valoraciones menos subjetivas (ver ANEXOS 1 y 6).
- **Carpetas digitales.** Aunque parezca un instrumento muy simple, sus alcances son enteramente prácticos. Generar una especie de taxonomía electrónica entre todas las fuentes bibliográficas facilitó la recuperación de datos y contribuyó a un análisis más eficiente de los mismos en cuanto al tiempo invertido y a la accesibilidad de las fuentes.
- **Diario personal.** Se trata de los esquemas, borradores y demás anotaciones personales que las investigadoras desarrollaron a medida que iban creando el método didáctico propuesto.
- **Guía de entrevista no estructurada.** Consiste en un guion con tres preguntas abiertas, más una de contingencia, en caso de que una de las interrogantes (la más tecnicada) fuera demasiado compleja para los participantes. Los individuos entrevistados gozaron de libertad para responder según su apreciación personal sobre los identificadores implícitos en las preguntas (ver ANEXOS 2 y 6).
- **Cuestionario de base estructurada.** Se trata de un documento con dieciocho preguntas estandarizadas acompañadas de respuestas prediseñadas y ajustadas a tres niveles de pensamiento: uno a favor, uno en contra y uno indiferente. Esto permitió gestionar, de manera más fácil, los pensamientos de los participantes (ver ANEXOS 3 y 6).
- **Rúbrica holística.** Es una especie de formulario con quince criterios y tres indicadores cualitativos de logro que se utilizó para validar la propuesta. A través de ella se evaluó el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura por etapas y, mediante sus criterios se valoró los elementos de dicho proceso, es decir, todos los identificadores de la categoría investigativa.

2.6. Población y muestra

La población de esta investigación en todas sus fases es de treinta y dos participantes; al ser un número manejable de sujetos, la muestra es censal, es decir, que se considera al 100% de la población para el estudio.



Tabla 8

Población y muestra de la investigación

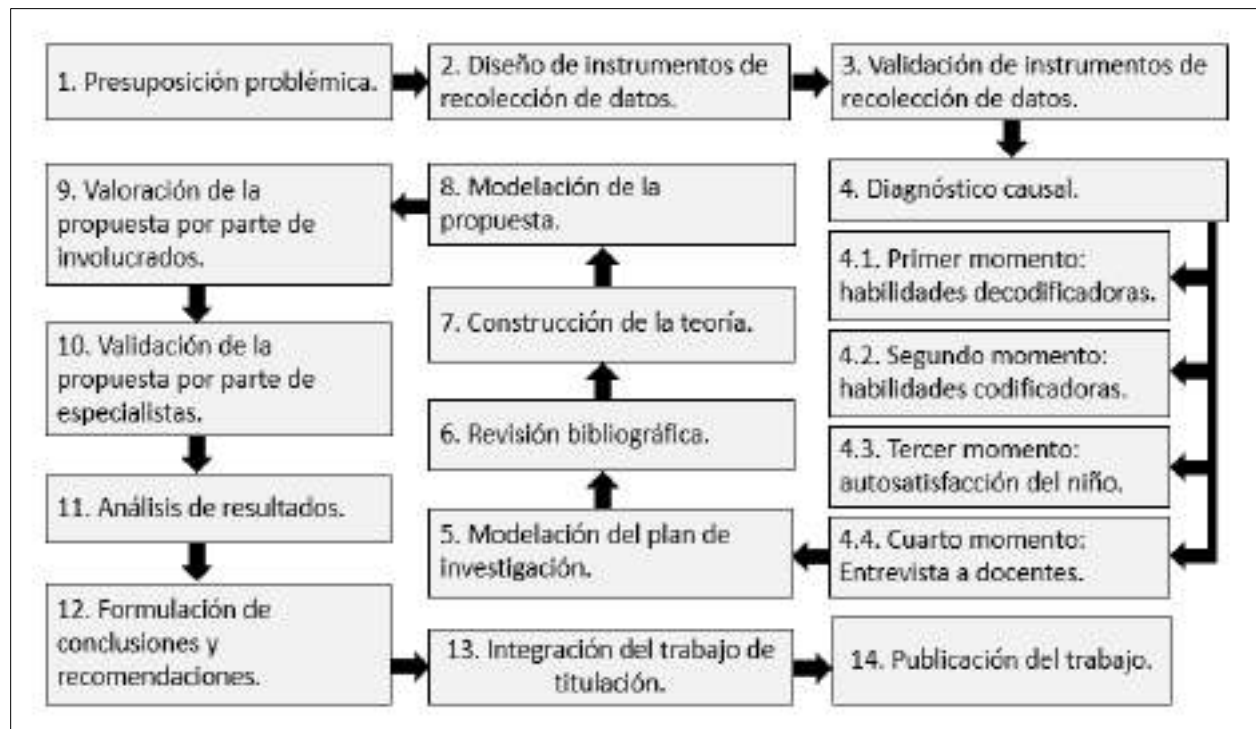
	Diagnóstico causal	Valoración de involucrados	Total de participantes
Estudiantes de sexto grado	23		23
Docentes de educación básica	7		7
Profesionales del DECE y UDAI		2	2
			32

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024). El acrónimo DECE corresponde a «Departamento de Consejería Estudiantil», y la sigla UDAI significa «Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión», ambos organismos están integrados por un psicólogo educativo y un mentor pedagógico.

2.7. Metodología

Figura 4.

Etapas del proyecto de investigación



Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).



Todo comenzó con la presuposición problemática —nacida de la modelación de un pre-proyecto de tesis— en la que se sugería la existencia de bajos niveles de lectoescritura en los estudiantes de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales. Por ello, se diseñó una ficha sistémica que permitiera la recolección de datos que pudieran corroborar o refutar dicho presupuesto. Una vez que el instrumento estuvo listo, se llevó a cabo una etapa de observación del fenómeno durante cuatro momentos. En el primer momento, se diagnosticó las habilidades decodificadoras de cada niño, para esto se les pidió que leyeran en voz alta el fragmento de un texto mientras corría el cronómetro; luego, se contabilizó el volumen de palabras que cada alumno fue capaz de decodificar por minuto; para ellos se utilizó el marco referencial de velocidad lectora mexicano, ya que en Ecuador no se cuenta con uno.

Tabla 9

Marco referencial de velocidad lectora México-Ecuador

Esquema educativo mexicano	Ecuador	Edad	Palabras por minuto (México)	
Secundaria	3° grado	10° grado	14-15 años	155-160
	2° grado	9° grado	13-14 años	145-154
	1° grado	8° grado	12-13 años	135-144
Primaria	6° grado	7° grado	11-12 años	125-134
	5° grado	6° grado	10-11 años	115-124
	4° grado	5° grado	9-10 años	100-114
	3° grado	4° grado	8-9 años	85-99
	2° grado	3° grado	7-8 años	60-84
	1° grado	2° grado	6-7 años	35-59

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024), basada en Gobierno de México (2014) y Embajada de México (2021).

Durante el segundo momento, se evaluó la habilidad codificadora, aquí se aplicó la técnica del dictado; primero se trabajó con el fragmento de un texto literario, luego se dictaron palabras descontextualizadas que tuvieran fonemas y sílabas de configuración compleja (cinco palabras por cada caso), la cantidad de aciertos y errores en la relación sonido-significado fue determinante para el inicio de las etapas siguientes. En el tercer momento, se preguntó a cada estudiante sobre su autosatisfacción con respecto a su contexto, aunque la ficha contenía opciones de respuesta, estas no fueron leídas a los niños para que las escogieran; más bien, se les permitió expresarse



abiertamente y, posteriormente, se seleccionaron los ítems que guardaban relación con las aportaciones de los niños.

Posteriormente, se presentó la necesidad de instaurar un cuarto momento de diagnóstico ya que habría que determinar el nivel de familiaridad de los docentes de la institución participante con respecto a los métodos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Por consiguiente, a través de una entrevista abierta se llevó a cabo un breve estudio empírico en el que participaron siete docentes de primaria (educación general básica) donde se pudo determinar que, en apariencia, el nivel metadidáctico del claustro —relativo a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura— es inadecuado.

Con los datos de este diagnóstico causal a la mano, se proyectó un esquema de investigación sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje —como categoría investigativa— en el ámbito de la lectoescritura. Dicha categoría fue desagregada en cuatro elementos (el aprendiz, el facilitador, un plan estratégico, y la acción transformadora); y tres fases del proceso de enseñanza y aprendizaje: el enganche, la formación y la asunción. Entonces, se inició la construcción de un marco conceptual en dos etapas: primero, se produjo una revisión bibliográfica de todos los elementos de la categoría investigativa, así como de la lectoescritura. Estos elementos fueron fundamentados teóricamente en los aportes de importantes autores como Vygotsky, Maslow, Morin, Gardner y Ausubel.

Luego, se realizó un análisis diacrónico sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los grupos sociales judeocristianos para conocer su nivel de funcionalidad y explorar las posibles causas de su agotamiento. La razón de elegir al judaísmo y cristianismo primitivos se basó en su influencia heredada sobre Occidente: los judíos fueron antecesores de los cristianos, luego los cristianos adoctrinaron las Américas y, de esta manera, el crisol cultural de los hispanos emerge de bases judeocristianas. Bajo el supuesto de que algo tuvieron que hacer bien para lograr una educación y persuasión históricas, se llegó a la conclusión de que la presencia de un propósito trascendente fue la clave sustancial de su éxito didáctico.

La segunda etapa, relacionada a la construcción del marco conceptual, se hizo desde una perspectiva sincrónica, es decir, en un punto específico del tiempo: la Edad Contemporánea. El afán fue el mismo: continuar estudiando los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, pero, esta vez, haciendo una revisión de los sistemas educativos de otros países con el fin de indagar en sus métodos didácticos o en sus bases pedagógicas. Sin embargo, no serviría el análisis de cualquier sistema, sino el de los países que se hubieren destacado



internacionalmente por sus logros académicos. Fue cuando se optó por explorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los países mejor puntuados por el PISA de 2022.

A la par de lo anterior, se hizo una introspección al currículo ecuatoriano, principalmente a sus fundamentos pedagógicos y epistemológicos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros grados de primaria. Más tarde, se realizó un cotejo entre los elementos de los procesos de enseñanza y aprendizaje del Ecuador con los de los países investigados; y se llegó a la conclusión de que todos comparten algunas características favorables para la transmisión de la lectoescritura; no obstante, en general, todos estos procesos carecen de un propósito trascendente, a diferencia de los sistemas educativos primitivos. Por ello, se pensó que una de las mejores maneras de paliar el problema detectado durante el diagnóstico causal era la modelación de una propuesta didáctica de base trascendente.

Con toda esta información a la mano, se dio paso al diseño y ensamblaje de un método didáctico:

1) que, al igual que en Japón, empleara el humor para atraer a los niños de sexto grado hacia la lectoescritura y de esta manera satisfacer su indisposición para con los textos; 2) que permitiera el desarrollo de la habilidad codificadora y decodificadora respetando su secuencia natural de interiorización: fonema-grafema-gramática, tal como se sugiere en el currículo ecuatoriano para la educación básica y como se estila en el sistema educativo singapurense; 3) que se fundamentara en los métodos para la enseñanza de la lectoescritura que aún no han sido probados por los docentes de la institución participante, es decir, los métodos analíticos; 4) que, en similar homología con los antecedentes judeocristianos, se incorporara la trascendencia como eje rector del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como un contexto armonioso en similitud al sistema educativo Irlandés; 5) que el proceso de enseñanza y aprendizaje respondiera a una serie de fases o etapas secuenciadas y coherentes (tablas 2 y 10).

Tabla 10

Propuesta para la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura

Según la teoría	Propuesta	Fundamentos	Influencia
Fase: Enganche	Fase: Disfrutar	• Uso del humor.	Japón
Fase: Formación	Fase: Manipular	• Aprendizaje a través del método analítico • Interiorización por etapas: fonema-grafema-gramática	Singapur, Ecuador.
Fase: Asunción	Fase: Trascender	• Enseñar para la trascendencia en contextos armoniosos reales.	Judeocristianismo, Irlanda.

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).





Una vez que la propuesta se consideró materializada, se llevó a cabo un proceso de valoración de la misma. Para esto, se recurrió nuevamente al empirismo y, a través de una encuesta, se pidió a un psicólogo educativo del *Departamento de Consejería Estudiantil* y a un mentor pedagógico de la *Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión* que valoraran el método modelado. Finalmente, se llevó a cabo un proceso de validación; para esto, se consultó a siete expertos en el campo educativo (licenciados y magísteres en Educación y/o en estudios sobre la Lengua y la Literatura), quienes revisaron atentamente la propuesta durante el lapso de una semana y, luego, a través de una rúbrica holística, determinaron tanto su funcionalidad como su nivel de impacto formativo en el aprendiz.

2.8. Resultados del estudio diagnóstico

2.8.1. Decodificación

En adelante, todos los datos hacen referencia a niños de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales (Ecuador).

Tabla 11

Escala de valoración de la velocidad lectora aplicada a niños de sexto grado

Cantidad de «palabras leídas por minuto» (PLPM)					
0-34 (PLPM)	35-59 (PLPM)	60-84 (PLPM)	85-99 (PLPM)	100-114 (PLPM)	115-124 (PLPM)
Inaceptable	Muy inadecuado	Inadecuado	Próximo a adecuado	Adecuado	Muy adecuado
	Nivel de un niño de 2° grado	Nivel de un niño de 3° grado	Nivel de un niño de 4° grado	Nivel de un niño de 5° grado	Nivel de un niño de 6° grado

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024). Los rangos de velocidad lectora se basan en el marco referencial del sistema educativo mexicano (tabla 9).

Resultados generales del estudio sobre la decodificación

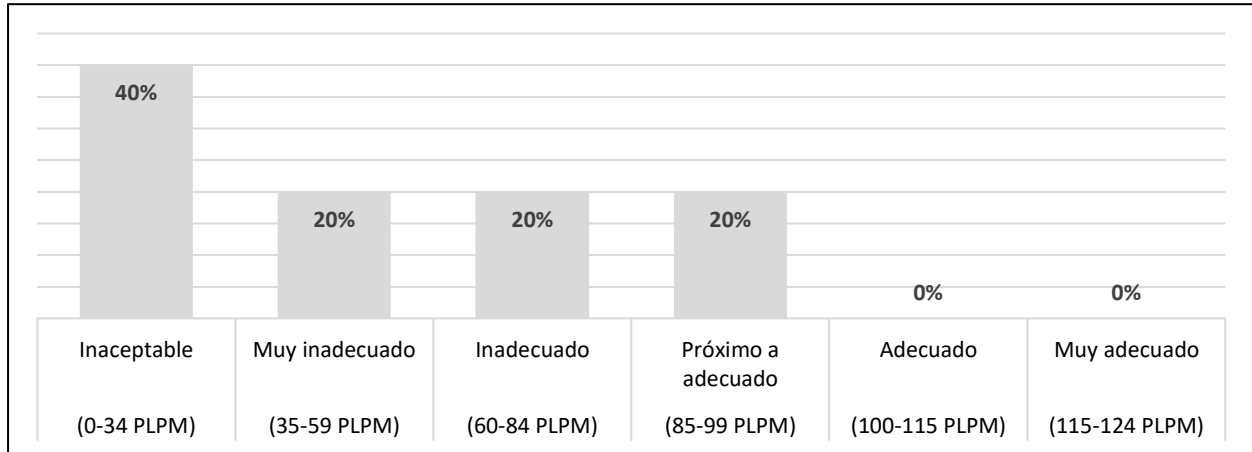
- Cantidad promedio de palabras que los niños fueron capaces de leer por minuto: 52 palabras.
- Estudiantes con un nivel decodificador por debajo de lo esperado para su edad: 100%.



Resultados específicos del estudio sobre la decodificación

Figura 5

Nivel decodificador de los niños de sexto grado



Fuente. Observación no participante de niños de sexto grado (Solórzano y Solórzano, 2024).

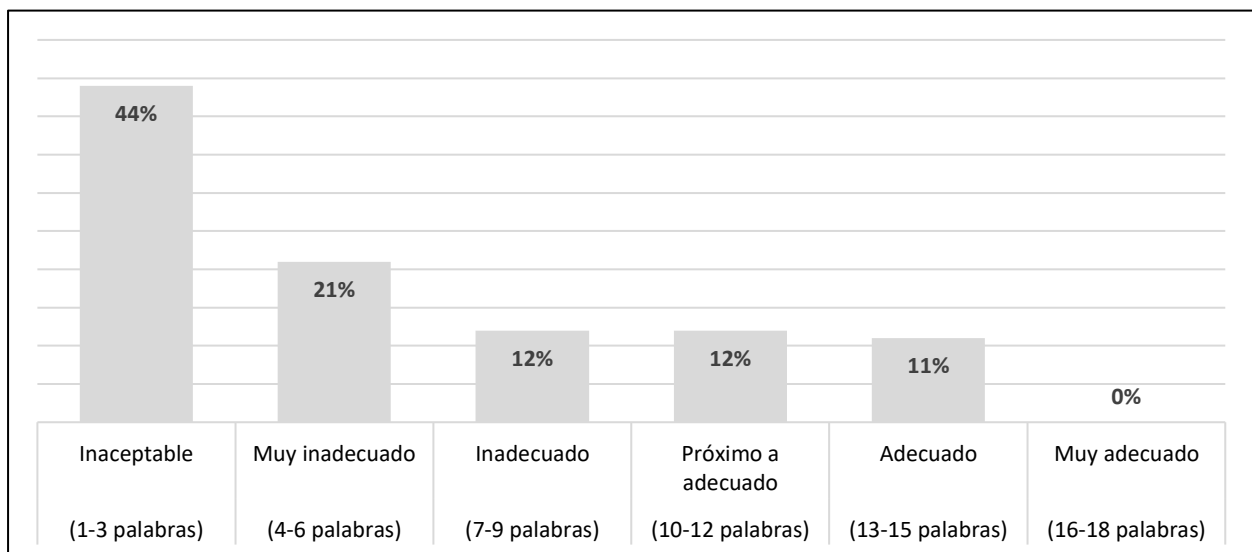
2.8.2. Codificación de palabras en contexto

Palabras en contexto

Se dictó a los alumnos un micro relato de dieciocho palabras, y se obtuvieron los siguientes resultados:

Figura 6

Nivel de aciertos en la codificación de palabras en contexto



Fuente. Observación no participante de niños de sexto grado (Solórzano y Solórzano, 2024).



Tabla 12

Escala de valoración de la capacidad codificadora de palabras en contexto

Cantidad de palabras codificadas en contexto					
1-3 palabras	4-6 Palabras	7-9 palabras	10-12 palabras	13-15 palabras	16-18 palabras
Inaceptable	Muy inadecuado	Inadecuado	Próximo a adecuado	Adecuado	Muy adecuado

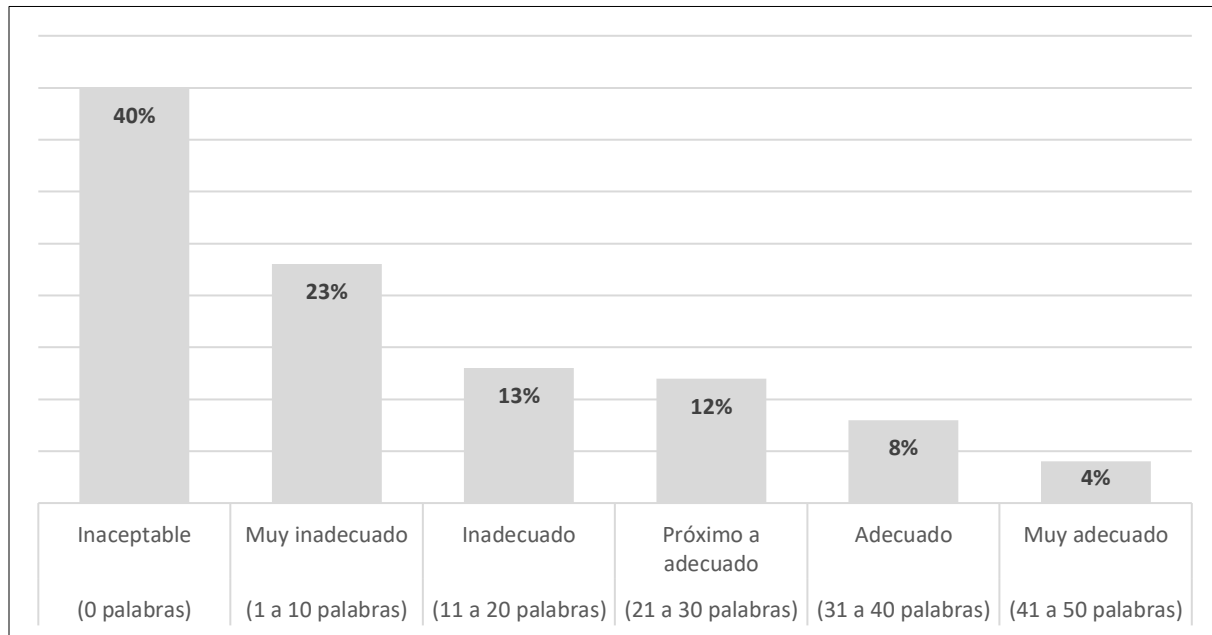
Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024). Para establecer los rangos de capacidad decodificadora se usó la cantidad total de palabras dictadas al alumno (es decir, dieciocho) y se repartió proporcionalmente por toda la escala valorativa.

2.8.3. Codificación de palabras descontextualizadas

Se dictó a los alumnos un total de cincuenta palabras repartidas en diez casos (ver ANEXO 1).

Figura 7

Nivel de aciertos en la codificación de palabras descontextualizadas



Fuente. Observación no participante de niños de sexto grado (Solórzano y Solórzano, 2024).

2.8.4. Estudios sobre el aprendiz

Edad cronológica de los estudiantes

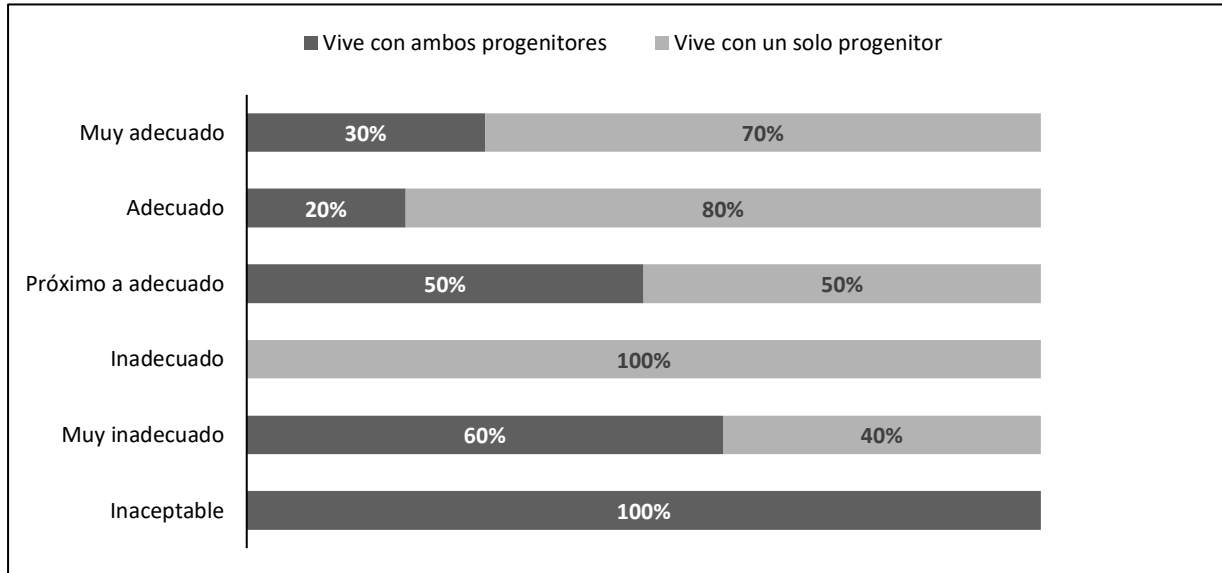
- Edad media del grupo: 11 años.



Estructura familiar

Figura 8

Incidencia inferencial de la estructura familiar en el nivel lectoescritor

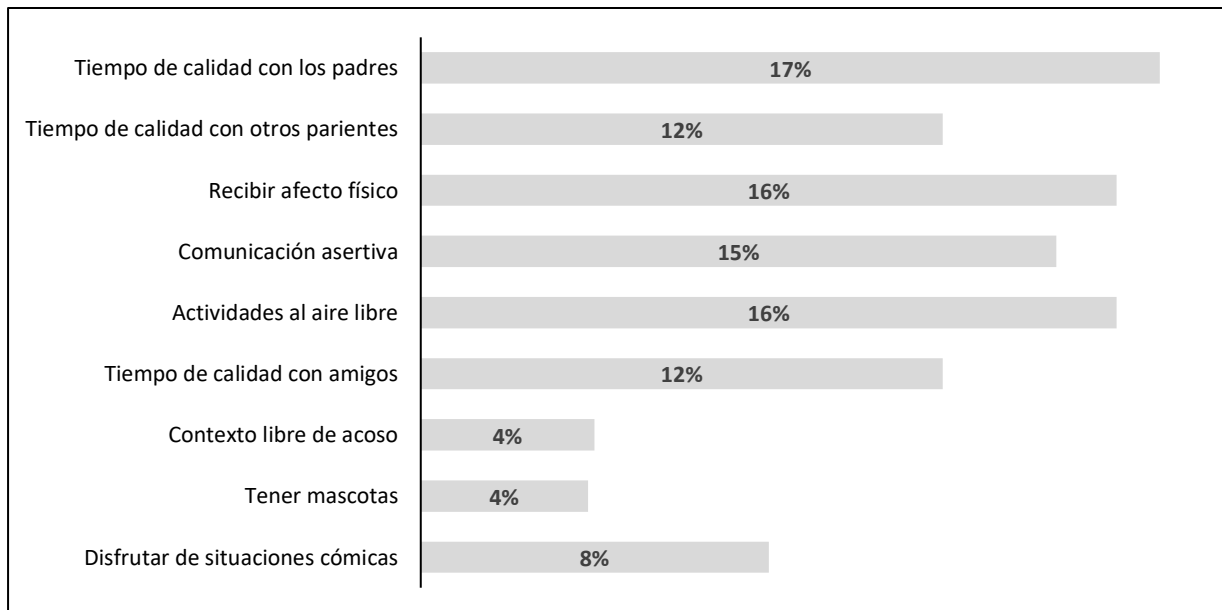


Fuente. Observación no participante de niños de sexto grado (Solórzano y Solórzano, 2024).

Autosatisfacción del niño con respecto al entorno

Figura 9

Actividades que producen felicidad a los niños de sexto grado



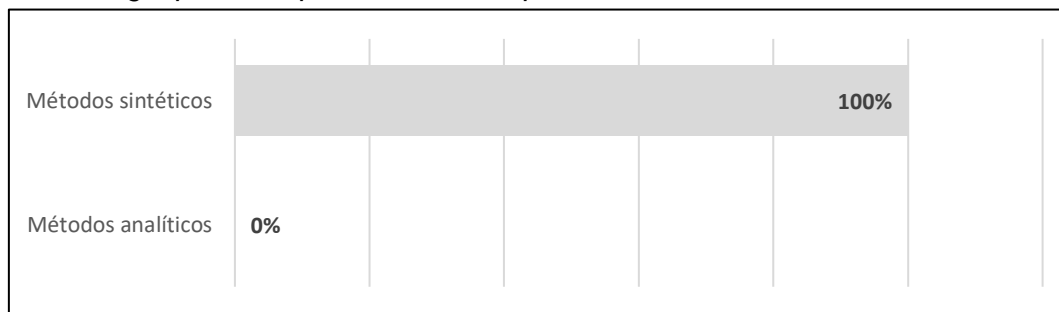
Fuente. Observación no participante de niños de sexto grado (Solórzano y Solórzano, 2024).

El objetivo de indagar sobre las actividades que le producen placer a los niños no es realizar mediciones complejas sobre niveles de felicidad; pues, para ello se requeriría un estudio más profundo y, a lo mejor, no vinculante a este trabajo de titulación. El propósito de esta parte del estudio es, más bien, conocer qué cosas los hacen felices para generar ideas de trabajo en la etapa final del método trascendente.

2.8.5. Estudios sobre el facilitador

Figura 10

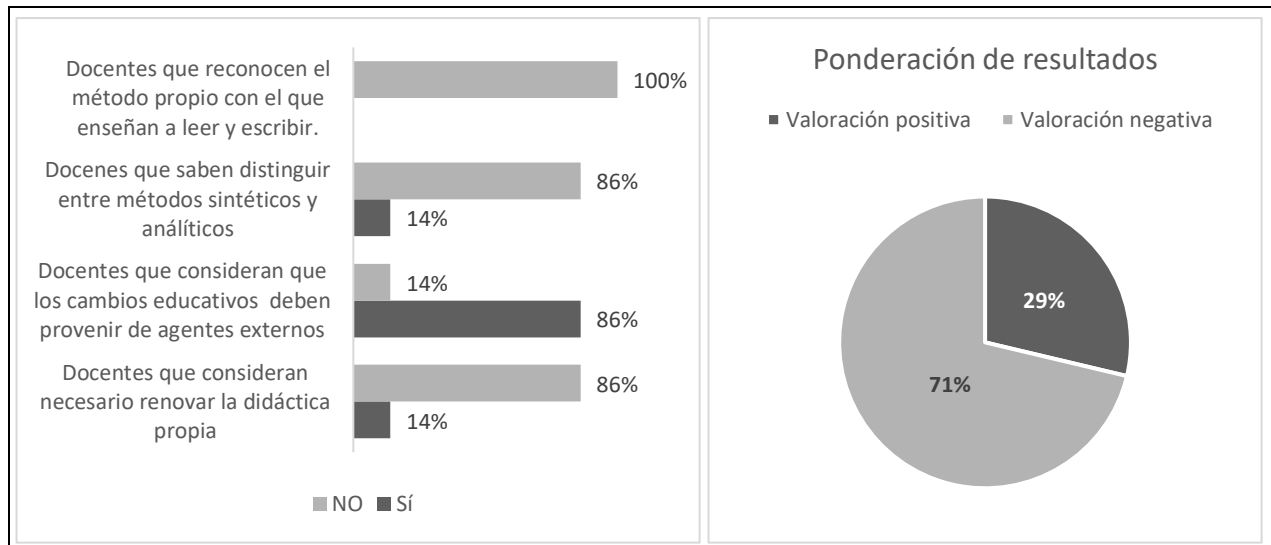
Metodología preferida por los docentes para la enseñanza de la lectoescritura



Fuente. Entrevista a docentes de primaria (Solórzano y Solórzano, 2024).

Figura 11

Dominio metadidáctico con relación a la enseñanza de la lectoescritura



Fuente. Entrevista a docentes de primaria (Solórzano y Solórzano, 2024). El 29% de positividad en la adaptación de la escala de Likert (figura 2) representa una valoración de inadecuado.



• **Pregunta 1:** «¿Qué métodos prefiere utilizar para enseñar a leer a un niño por primera vez?».

Aunque los docentes sí expusieron técnicas específicas —como el uso de tarjetas o paletas con sílabas, cumplimentación de palabras con grafemas incompletos, sopas de letras con acompañamiento de imágenes, y repetición o acentuación de determinadas unidades sonoras—, desde la rigurosidad metadidáctica, ningún profesor pudo explicar o definir el método que utiliza para enseñar a leer.

• **Pregunta 2:** «Entre los métodos analíticos y sintéticos, ¿cuáles cree usted que son los más apropiados para enseñar a leer y por qué?». Solo un participante indicó que los más apropiados son los métodos sintéticos porque son los que mejor conocen los docentes. El resto de maestros no pudo responder a la pregunta, ya que desconocían las implicaciones de los términos «analítico» y «sintético». En visto de lo anterior, se activó la pregunta de contingencia.

• **Pregunta de contingencia:** «¿Podría, por favor, explicar paso a paso cómo acostumbra a enseñar a leer por primera vez a un niño?». En este caso, todos los docentes mostraron una particular preferencia por el siguiente proceso: primero enseñar a dibujar y reconocer el sonido de las vocales; luego, enseñar el reconocimiento de consonantes básicas como «m, p, s», al mismo tiempo que se enseña a combinarlas con las vocales para crear las primeras sílabas y, por ende, las primeras palabras; posterior y progresivamente, se incorporaría el aprendizaje de más consonantes y el juego interminable de combinaciones silábicas. Todo este proceso corresponde a una metodología sintética.

• **Pregunta 3:** «¿Qué recomendación puede ofrecer para seguir mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en los niños de primaria?». Cuatro docentes apelaron a la mayor implicación de los progenitores o tutores legales del niño en el proceso; dos docentes hicieron hincapié en la necesidad de recibir mayor capacitación de parte de las autoridades educativas; y un docente apostó por la importancia de arriesgarse más hacia el ejercicio de nuevos métodos, que fue el mismo docente que, en la segunda pregunta de la entrevista, reconoció los métodos sintéticos por su nombre.

En conclusión, los docentes que participaron en esta etapa del estudio presentaron un «inadecuado» dominio metadidáctico con relación a la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura; pues, además de desconocer la diferencia entre método y técnica, no reconocen, por su nombre, el método propio con el que enseñan a leer y escribir por primera vez a un niño, aunque por sus descripciones se llegó a saber que la metodología preferida y empleada por estos docentes es de bases sintéticas. Por otro lado, para mejorar la calidad de los procesos de



enseñanza y aprendizaje de la lectura, los profesores no suelen apostar por una renovación propia de la práctica educativa, pero sí apelan por una mayor implicación o intervención de agentes externos, como la colaboración de la familia del niño o el apoyo del gobierno con más planes de capacitación.

No es posible valorar como adecuado o inadecuado el hecho de que los docentes prefieran un tipo de metodología sobre otra, ya que ambas son funcionales para la enseñanza de la lectoescritura. Lo que pudiera valorarse como adecuado e inadecuado es el uso que se le esté dando al método preferido por la muestra; sin embargo, durante este estudio no se llevó a cabo la medición de este parámetro en ese sentido.

2.9. Conclusiones del estudio diagnóstico

Ningún estudiante de sexto grado de la institución educativa participante presenta un nivel de lectura (decodificación) adecuado para su edad y nivel educativos. Poco más de la mitad alcanza un nivel decodificador no mayor al esperado para un niño de cuarto grado, y el resto se ubica por debajo de las expectativas de un estudiante de segundo grado.

Un poco más de dos tercios de los niños de sexto grado presenta un nivel de escritura (codificación) en un nivel igual o inferior a inadecuado, tanto en la escritura de palabras contextualizadas como descontextualizadas; lo cual podría sugerir la necesidad de una evidente regresión pedagógica, del grupo, a las etapas más básicas de interiorización de la lengua.

En promedio, los niños participantes del estudio se encuentran dentro de la edad regular para el grado que cursan, por lo que sus problemas de lectoescritura podrían no obedecer a un desfase cronológico.

La monoparentalidad no parece ser un factor determinante en la calidad de la lectoescritura, puesto que todos los alumnos que presentan un nivel inaceptable en esta habilidad viven con ambos progenitores.

Ningún estudiante fue capaz de codificar correctamente la totalidad de palabras que contienen grafías con identidad acústica compleja (c-s-q), ni las grafías de similar configuración (d-b), lo cual podría indicar una marcada debilidad en la conciencia metalingüística de los niños sobre la relación fonema-grafema.

En general, los niños presentan un rango similar de insuficiencia codificadora en casi todos los casos configurativos, es decir que, con excepción de las grafías con identidad acústica compleja y las de similar configuración, ningún otro problema de codificación es mayor o menor entre sí.



De esta manera, el problema parece radicar en un desarrollo inadecuado de la capacidad general del grupo para codificar y no necesariamente a trastornos del lenguaje.

Tanto en la habilidad codificadora como en la decodificadora, la mayoría de niños observados presenta un nivel de logro que está por debajo de lo adecuado y, dentro de ese grupo, poco menos de la mitad presenta un nivel inaceptable.

En orden de prioridad, las tres cosas que más producen felicidad en los niños participantes del estudio son: el tiempo de calidad con los padres; recibir afecto físico y las actividades al aire libre; la comunicación asertiva; tiempo de calidad con amigos y otros parientes; disfrutar de situaciones cómicas; tener mascotas y un contexto libre de acoso.

Los docentes que participaron en esta investigación prefieren la enseñanza de la lectoescritura a través de métodos sintéticos en lugar de las metodologías analíticas o globales; y han demostrado un dominio metadidáctico inadecuado con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua. Además, para mejorar la calidad de su práctica educativa, no suelen apostar por el automejoramiento, sino por la implementación del cambio en agentes externos como una mayor implicación de parte de la familia del niño o un mayor apoyo de parte del gobierno.



CAPÍTULO 3: PRESENTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. Resultados de la investigación

Tabla 13

Resultados de la investigación

Objetivos	Resultados
<p>Objetivo específico OE1</p> <p>Fundamentar teóricamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura para el beneficio de los niños de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.</p>	<p>Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura son más eficientes si nacen del diagnóstico y se ejecutan de manera secuenciada y coherente en tres momentos: el enganche, la formación, y la asunción.</p> <hr/> <p>El enganche se refiere al apego de parte de los aprendices hacia el texto, para lo cual el facilitador recurre a los intereses y habilidades de sus alumnos (Gardner).</p> <hr/> <p>La formación se refiere a la reconfiguración continua de la conciencia metalingüística (Ausubel) a través de un ciertas acciones y decisiones pedagógicas.</p> <hr/> <p>La asunción es el momento en que el aprendiz acepta el conocimiento de la lengua como medio para la trascendencia (Maslow).</p> <hr/> <p>Un proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura debe poder contar con, al menos, cuatro componentes esenciales: el aprendiz y el facilitador, en una relación de aprendizaje cooperativo (Vygotsky); un plan estratégico que manipule y consolide la conciencia metalingüística del aprendiz (Maslow); y la transformación misma del aprendiz de un estado de pasividad a uno de actividad (Morin) a través del conocimiento que este adquiere de la lengua.</p>
<p>Objetivo específico OE2</p> <p>Evidenciar los antecedentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura a favor de los niños de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales</p>	<p>Al parecer, parte del éxito adocrinador de grupos sociales históricos como el judaísmo y cristianismo primitivos obedece al hecho de que la enseñanza de la lengua (capacidad para leer, escribir y comprender su propia existencia) se enmarcó en procesos de enseñanza y aprendizaje transversalizados por la aprehensión de habilidades para la vida convergentes en un eje con propósito trascendente: el acercamiento a lo divino.</p> <hr/> <p>Los procesos educativos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de países con reconocida trayectoria y éxito educativo —como Singapur, Irlanda y Japón— se fundamentan en bases pedagógicas y epistemológicas que, en teoría, comparten ciertos rasgos con los procesos educativos del currículo ecuatoriano para la educación primaria.</p> <hr/> <p>Aunque todos estos países, en general, transversalizan la práctica educativa en pilares de base axiológica, no ofrecen una educación para la felicidad donde los contenidos lingüísticos sean el medio para un propósito mayor: la trascendencia.</p>





Objetivos	Resultados
<p data-bbox="204 552 232 835">Objetivo específico OE3</p> <p data-bbox="321 401 451 989">Diagnosticar la situación actual de los estudiantes de sexto grado de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales en lo que respecta a la calidad de su lectoescritura.</p>	<p data-bbox="537 390 1425 489">En su totalidad, los estudiantes de sexto grado (de 10-11 años de edad) de la unidad educativa intervenida presentan un nivel de lectoescritura inadecuado para su edad y nivel educativos.</p> <hr/> <p data-bbox="537 516 1425 653">En cuanto a la lectura, un poco más de la mitad de estos niños presenta un nivel decodificador no mayor al de un alumno de cuarto grado (8-9 años de edad), y el resto se ubica por debajo de las expectativas de un estudiante de primero (5-6 años de edad).</p> <hr/> <p data-bbox="537 684 1425 783">En cuanto a la escritura, tanto en la codificación de palabras contextualizadas como descontextualizadas, casi la totalidad de estudiantes presenta un nivel de logro igual o inferior a inadecuado.</p> <hr/> <p data-bbox="537 842 1425 978">Los docentes de estos alumnos prefieren la enseñanza de la lectoescritura a través de métodos sintéticos en lugar de las metodologías analíticas o globales; y han demostrado un dominio metadidáctico inadecuado con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua.</p>
<p data-bbox="204 1255 232 1518">Objeto específico OE4</p> <p data-bbox="302 1035 467 1738">Caracterizar un método didáctico innovador que potencie el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en el aula de Lengua y Literatura, a favor de los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.</p>	<p data-bbox="537 1035 1425 1134">El método trascendente es el diseño de un conjunto de decisiones didáctico-pedagógicas que consiste en fortalecer las habilidades de lectura y escritura bajo una metodología analítica en tres capas.</p> <hr/> <p data-bbox="537 1171 1425 1234">La primera capa del método trascendente, o capa de enganche permite el acercamiento del niño hacia textos humorísticos.</p> <hr/> <p data-bbox="537 1272 1425 1335">La segunda capa es de afianzamiento de la conciencia metalingüística, a través de la manipulación sonora y gráfica.</p> <hr/> <p data-bbox="537 1373 1425 1472">La tercera capa es una etapa de proyección trascendente donde el niño aprende a ser feliz en contextos felices mientras ejercita el uso de la lengua, incluida la gramática.</p> <hr/> <p data-bbox="537 1509 1425 1608">El sistema de evaluación del método trascendente es formativo y mayormente observacional; además, se propone que, cuando el niño esté listo, pueda ser inducido a la autoevaluación.</p> <hr/> <p data-bbox="537 1646 1425 1745">El docente goza de flexibilidad para adaptar recursos tecnológicos o de cualquier otra índole, así como el estilo evaluativo que mejor se ajuste a los objetivos específicos de la clase.</p>



Objetivos	Resultados
<p>Objetivo específico OE5</p> <p>Valorar, por medio de especialistas, un método didáctico innovador que potencie los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, en el aula de Lengua y Literatura, a favor de los estudiantes de sexto grado de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales.</p>	<p>El método trascendente es válido y adecuado para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en los niños de sexto grado de una de las unidades educativas de la ciudad de Pedernales porque es funcional, y porque genera un impacto formativo positivo en el alumno.</p> <hr/> <p>El método trascendente es funcional porque emplea una metodología analítica correctamente secuenciada y coherente, porque uno de sus fundamentos pedagógicos es el humor, porque su esquema evaluativo es amplio y flexible, y porque es ejecutable tanto en niños de 10-11 años de edad como de otros rangos etarios.</p> <hr/> <p>El método trascendente puede tener un impacto formativo positivo en los niños porque fomenta la armonía entre la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos y la atención a sus necesidades socioemocionales.</p>

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).

3 de 3

3.2. Fundamentación de la propuesta

El presente trabajo de titulación pone a disposición de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura un método inédito para el fortalecimiento de las habilidades decodificadora (lectura) y codificadora (escritura) en niños de sexto grado de educación general básica (10-11 años de edad) que, aun no presentando necesidades educativas asociadas a la discapacidad, no hubieren desarrollado dichas habilidades a grado satisfactorio. La propuesta ha sido bautizada, por las autoras de este estudio, con el nombre de «método trascendente», precisamente porque la trascendencia del individuo es el núcleo epistemológico alrededor del cual se amalgaman todas las acciones educativas que lo constituyen, pues se aprende a leer y escribir para alcanzar propósitos superiores (Ferreiro, 2001; Lerner, 2001).

Para llegar hasta esta etiqueta, un tanto existencialista, se realizó una interpretación diacrónica sobre el desarrollo de la lectoescritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje de dos grupos sociales en particular: el judaísmo y el cristianismo primitivos; los cuales, al parecer, mantuvieron un sistema de alfabetización transversalizado por la enseñanza de habilidades para la vida convergentes en un núcleo trascendente: el acercamiento a lo divino, considerado como la clave de la felicidad desde una percepción judeocristiana. Desde luego, el método didáctico que nace de este estudio, no es una propuesta escolástica; no obstante, sí busca el desarrollo de una práctica educativa que se centre en un propósito trascendente y común a todos los individuos: la





felicidad. Después de todo, hay quienes creen que los supuestos mejores sistemas educativos del mundo, en realidad, no lo son; puesto que estos mismos sistemas parecen estar acabando con la creatividad de la gente y no enseñan lo esencial para la vida: ser felices (Klaric en TEDx Talks, 2020).

Para evitar las complejidades teóricas que las diferentes disciplinas científicas y teológicas pudieran ofrecer sobre el alma y la mente en torno a la felicidad, esta investigación la resume como el goce subjetivo que el niño tiene sobre la vida (Veenhoven, 2005). Pero no un goce que pudiera surgir de propósitos individualistas o egoístas como, por ejemplo, «*si recibo un chocolate soy feliz, aunque tenga que quitárselo a alguien más*», sino del goce físico complementado en la satisfacción espiritual (RAE, 2014f). De esta manera, lo que se propone a través del método trascendente es abandonar los viejos esquemas en donde el objetivo principal es enseñar a leer y a escribir transversalizando estas enseñanzas con contenidos de valor axiológico; y proceder al revés, es decir, enseñar al niño a ser feliz en un contexto feliz y, para ello, usar de manera transversal los conocimientos de la lengua.

Para decidir los componentes y etapas que tendría el método trascendente, se llevó a cabo una revisión bibliográfica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; primero, en el ámbito general y, luego, aplicados a la lectoescritura. De esta manera, y habiendo encontrado fundamentación teórica en los aportes de Vygotsky, Maslow, Gardner, Morin y Ausubel, se llegó a la conclusión de que los elementos constitutivos del método didáctico serían cuatro: el aprendiz, el facilitador, el plan estratégico y la transformación (tabla 1); y que las etapas debían ser tres: disfrutar, manipular y trascender (tabla 10).

En cuanto a las bases didáctico-pedagógicas del método trascendente, se ha llevado a cabo un estudio analítico de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los tres países mejores puntuados según los informes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2022, a saber, Singapur, Irlanda y Japón, de cuyas metodologías activas se rescatan los siguientes elementos: un modelo *top-down* (donde se busca enamorar al alumno del texto en lugar de iniciarlo en complicadas explicaciones lingüísticas), el uso del humor, la interiorización de la lectoescritura por etapas, y la práctica educativa en contextos armoniosos (tabla 10).

Finalmente, se decidió que la metodología central que se utilizaría para la enseñanza de las habilidades codificadora y decodificadora se fundamentaría en bases analíticas o globales, en lugar de la aplicación de una metodología sintética, es decir, que se propone iniciar con el abordaje de la frase o la palabra para terminar en las sílabas y letras; y no a la inversa. A este



respecto, Sanmillán, Llarío y Ceccato (2019) afirman que, en la educación primaria, el método global proporciona resultados más exitosos en el rendimiento lector. Además, en una entrevista aplicada a los docentes de educación general básica de una unidad educativa de la ciudad de Pedernales (Ecuador) se pudo observar que, en general, los profesores prefieren los métodos sintéticos para la enseñanza de la lectura; sin embargo, de acuerdo a los resultados de la etapa de diagnóstico causal, al parecer, estos métodos no han sido muy significativos.

3.3. Diseño de la propuesta

Tabla 14

Modelación general de la propuesta

Nombre de la propuesta:	Método trascendente.
Objetivo general de la propuesta:	Potenciar las habilidades de lectoescritura en niños de sexto grado de educación general básica (10-11 años de edad) que, aun no presentando necesidades educativas asociadas a la discapacidad, no han desarrollado dichas habilidades a grado satisfactorio.
Objetivos específicos:	<ul style="list-style-type: none">• Despertar la curiosidad y atención del niño a través de un producto audiovisual con trama cómica (Gardner).• Propiciar el desarrollo progresivo y secuenciado de las conciencias fonológica, gráfica, y semántica del niño, a través de ejercicios didácticos de supresión y sustitución de sonidos, grafías y unidades de significado (Ausubel).• Favorecer los procesos cognitivos y metacognitivos (pensamiento complejo) del niño mediante la ejercitación de tareas individuales y colectivas que permitan ampliar sus posibilidades expresivas (Morín y Vygotsky).• Apelar a las experiencias felices del niño para producir textos funcionales para contextos extralingüísticos reales que contribuyen al desarrollo de su ser (Maslow).
Enfoque pedagógico:	Educar para trascender.
Enfoque epistemológico:	El conocimiento de la lengua no es el fin, sino el medio para lograr un bien mayor: la felicidad.
Enfoque didáctico:	Modelo top-down (engancha al niño a las unidades mayores de significado para analizar después las menores).
Metodología decodificadora	Global o analítica.



Elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje:	Aprendices: Niños de 10-11 años de edad.
	Facilitador: Docente de sexto grado de primaria.
	Plan estratégico: Atraer al niño hacia el texto a través del humor, desarrollar la conciencia metalingüística a través del juego, y producir textos desde situaciones comunicativas reales.
Fases del proceso de enseñanza y aprendizaje:	Transformación: Usar los conocimientos de la lengua en contextos felices para ser felices.
Ejemplo de ejecución:	I) Disfrutar; II) manipular; y III) trascender.
	(Ver ANEXO 4).

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).

2 de 2

I. FASE DISFRUTAR

En esta fase se pretende hacer un acercamiento no forzado del niño hacia el texto. Para esto, se le mostrará un producto audiovisual que le cause placer: un cortometraje, el fragmento de una película, las secuencias de un videojuego, un *sketch*, etc. El producto debe responder a tres condiciones. En primer lugar, debe ser animado o cómico; pues, una de las intenciones de esta propuesta es la práctica educativa desde el humor, un ejemplo podría ser la secuencia de apertura (introducción) musical del *Coyote y el Correcaminos*. La segunda condición es que el producto debe estar relacionado con los intereses y la edad del niño. Y, en tercer lugar, el discurso del vídeo debe contener las unidades sonoras temáticas (fonema o alófono) que se abordarán en la clase.

Durante todo el tiempo en que el niño observe el producto audiovisual, el docente mediará la escucha activa con el objetivo de que el alumno reconozca dichas unidades en ciertas partes concretas del discurso. Aquí es importante que el docente vaya creando una lista de las palabras que contengan las unidades sonoras que el alumno identifique. Por ejemplo, si el objetivo de la clase es fortalecer el uso correcto del sonido «R», algunas unidades léxicas del vídeo antes mencionado pudieran ser «correcaminos», «carretera», «seguridad», «comer», etc. En esta etapa el alumno no debe escribir nada todavía.

II. FASE MANIPULAR

Esta fase se desarrolla en dos momentos: en primer lugar, a través de la manipulación sonora; y, luego, por medio de la manipulación gráfica.





• **Manipulación sonora.** La intención de este momento es crear conciencia fonológica en el niño, es decir, que asuma la constitución fónica del texto y reconozca correctamente la identidad acústica de cada segmento que lo constituye. Por ello, todos los ejercicios se operarán netamente desde la oralidad. Para esto, el docente mediará un juego de sonidos en el que el niño deberá suprimir las unidades sonoras temáticas y sustituirlas por otras. Por ejemplo, si el tema de trabajo es el sonido «R» y una de las unidades identificadas en el vídeo es «*correcaminos*», primero se hace una supresión de «rr» («co_ecaminos»), y luego se generan otras posibilidades sonoras y semánticas: «mecaminos», «ogecaminos», «osecaminos». En cambio, si el abordaje es a nivel léxico, el ejercicio sería diferente: «__caminos» por «salvacaminos», «cierracaminos», «dañacaminos», etc. Por su parte, si el problema del niño es la anticipación errónea de ciertos segmentos mayores de la frase, las sustituciones se llevarían a cabo a nivel sintagmático, por ejemplo, en la línea musical «*Correcaminos el Coyote te va a comer*», se ejercita el reemplazo del sintagma verbal con varias posibilidades ocurrentes: «Correcaminos el Coyote se va a dormir», «Correcaminos el coyote no va a venir»... lo importante de este ejercicio es crear conciencia en el niño —basada en la expectativa— sobre la relación sonido-significado.

• **Manipulación gráfica.** En este momento, el niño necesita comprender la relevancia semántica de configurar correctamente cada grafía, grafema o dígrafo. A partir de aquí, el docente mediará la escritura de palabras generadas durante la fase «disfrutar». No se trata de hacer un simple dictado de términos, sino de jugar con la composición de cada uno para lograr la conciencia metalingüística. Primero, el docente mostrará cada unidad léxica, por ejemplo: «correcaminos», «seguridad», «comer»; luego, las reescribirá suprimiendo las grafías que no son de interés para el objetivo de la clase, y conservando las que sí lo son: «__re__», «__ri__», «__er». Posteriormente, el docente mediará la escritura de nuevas entradas que contengan las grafías de interés, por ejemplo:

En el caso de «__re__» → carreta terremoto corredor

En el caso de «__ri__» → nariz imperio carriño

En el caso de «__er__» → poner leer beber

Por otro lado, si el abordaje de la escritura es a nivel léxico, se jugará con los segmentos divisibles de la palabra (lexemas) para crear nuevas posibilidades semánticas; no importa si estas creaciones llegaran a carecer de sentido, ya que la ausencia de significado será vital para la adquisición de la conciencia metalingüística. Obsérvese, por ejemplo, un ejercicio con los términos «correcaminos» y «parabrisas»:



(corre-caminos)

← →

(para-brisas)



caminos-corre



brisas-para

caminos-para

brisas-corre

caminos-brisas

brisas-camino

corre-para

para-corre

corre-brisas

para-caminos

A nivel sintagmático, la situación no sería tan diferente. Para crear conciencia metalingüística, primero se suprimen los sintagmas, ya sean verbales o nominales; luego, se sustituyen entre sí con los sintagmas de otras frases del discurso. La intención es que si, durante el proceso decodificador (lectura), el niño comprendió las implicaciones semánticas de anticipar erróneamente una parte del texto, ahora, en el proceso codificador (escritura), enmiende dicho error; por ejemplo:

Correcaminos el Coyote te va a comer.

Con miles de trampas te ha querido vencer.



Correcaminos el Coyote... te ha querido vencer.

Con miles de trampas... te va a comer.



Correcaminos el Coyote... (otras posibilidades)

Con miles de trampas... (otras posibilidades)

III. FASE TRASCENDER

Finalmente, es necesario tener en cuenta que el ser humano, sea niño o adulto, prefiere conservar las cosas que lo hacen satisfacer. Si lo que el alumno está aprendiendo no lo llena o no le produce sensación de placer, simplemente no se quedará con ello. Además, no se trata solamente de aprender a cómo ser felices, sino también de aprender con felicidad, pues las cosas que aprendemos felizmente las aprendemos mejor (Pineda, 2021). ¿Y qué realidades materiales o abstractas le producen felicidad a un niño?... Entre las asuntos que menciona la Web y las respuestas que proporcionaron los niños de sexto grado durante la etapa de diagnóstico causal de esta investigación, se pueden mencionar los siguientes: pasar tiempo en familia; tener una mascota; recibir demostraciones de afecto, principalmente de sus padres o tutores; despertar con besos; que sus padres o tutores estén disponibles; disfrutar de comunicación asertiva; ser parte





de rutinas interesantes; tener amigos verdaderos y divertirse con ellos; las actividades físicas al aire libre; jugar con lodo, palos y piedras; el sentido del humor, entre muchas otras cosas.

Por lo tanto, no hay que olvidar que la conciencia metalingüística (fonológica, gráfica y semántica) adquirida por el niño durante la fase «manipular», es un medio para el aprendizaje de la felicidad en un entorno feliz. De ahí que el docente deba mediar la producción de textos relacionados con asuntos cotidianos que contribuyan a este propósito trascendente, por ejemplo: la escritura de un chiste para un amigo que está pasando un mal rato; escribir las instrucciones para un nuevo juego con sus amigos; escribir una nota de cariño a su madre por la cena del fin de semana; un diario sobre sus actividades al aire libre; que el alumno ayude a escribir una carta a Papa Noel a un niño más pequeño; entre otras tareas... Es importante que ninguna de estas actividades se opere desde la simulación, como se acostumbra. Pues, todos los textos deben responder al contexto real del niño, puesto que este debe sentir el placer que el ejercicio de la lectoescritura le ofrece. Para la consecución eficiente de todo lo anterior, es muy importante que el docente realice un trabajo interdisciplinario y —a través de los descubrimientos realizados durante las actividades socioemocionales de los periodos de tutoría pedagógica— mantener un registro actualizado de los intereses de sus alumnos. En esta fase es cuando, recién, la enseñanza de la gramática cobra sentido. Pues el niño entiende que «quiere quedar bien» ante las situaciones comunicativas reales para las que está produciendo sus textos; por ello, verá en la ortografía y en la sintaxis una oportunidad para el logro de producciones cohesionadas y coherentes, y no como un tedioso conjunto de reglas que tiene que aprender. Es en este punto donde el docente aprovechará la oportunidad para afianzar la conciencia gramatical del niño.

IV. EVALUACIÓN

El enfoque del método trascendente versa más sobre las interacciones entre el aprendiz y el facilitador durante el proceso que en las formalidades del resultado. Por ello, no se propone un esquema específico de evaluación sumativa, pues este tipo de evaluaciones sería más conveniente al final de una unidad de contenidos disciplinares. Se espera, más bien, que el docente evalúe formativamente al niño a lo largo de todo el proceso en un estilo de evaluación mayormente observacional y cualitativa. Así, por ejemplo, en la fase «disfrutar» el niño tiene que escoger palabras o frases del video que observó, el docente no tiene que elaborar un cuestionario para darse cuenta de si el alumno lo está haciendo bien o mal, bastará la observación para asumir y corregir.



Algo parecido ocurre durante las fases de ‘manipulación’ sonora y gráfica en donde no se espera la aplicación de algún examen en particular, ya que la simple identificación errónea de los sonidos o su incorrecta escritura es una alarma evaluativa para la redirección del proceso. De esta manera, en las primeras capas, una ficha de observación o una lista de cotejo podrían ser suficientes. Al llegar a la fase «trascender», en primera instancia, el docente podría implementar una rúbrica que le permita determinar tanto la calidad del mensaje (nivel de logro gramatical), como el cumplimiento del propósito trascendente (la felicidad), pero a medida que la lectoescritura mejora, el mismo niño debe ser capaz de participar también en su propia evaluación.

3.4. Condiciones para el funcionamiento de la propuesta

Para un funcionamiento pleno y satisfactorio del método trascendente se establece lo siguiente: El producto de enganche debe ser audiovisual (no estático) y, además, cómico.

En la fase de enganche debe trabajarse únicamente desde la oralidad.

Es preciso respetar la secuencia natural de interiorización de la lengua: primero la oralidad; luego, la escritura.

Durante la fase de manipulación es necesario propiciar el desarrollo de las relaciones: sonido-significado, y grafema-significado, favoreciendo la adquisición de las conciencias fonológica y gráfica al mismo tiempo que se trabaja la conciencia semántica.

Se recomienda fomentar el uso de la lengua para suplir necesidades socioemocionales, ya que la lengua debe ser el medio y no el fin del proceso.

El docente deberá evitar, en lo posible, la simulación forzada de contextos comunicativos; es preferible producir textos para situaciones comunicativas reales.

Las habilidades lingüísticas serán mejor recibidas por los niños si se favorece el desarrollo de la conciencia gramatical hacia el final del proceso, y no antes.

Es importante propiciar la autoevaluación del niño, cuando esté listo para hacerlo, de esta manera será capaz de autorregular su propio aprendizaje.

En general, las actividades deben ser lúdicas fomentando el desarrollo de habilidades o tipo de inteligencia en la que el estudiante se destaca, debe fomentarse la interacción en el aula y el desarrollo de habilidades cognitivas y/o metacognitivas de comprensión con el objetivo de ampliar sus posibilidades expresivas.



3.5. Valoración de profesionales involucrados

Tabla 15

Valoración de la propuesta por profesionales involucrados

Criterios valorados		Psicólogo educativo	Mentor pedagógico
Disfrutar	(FUN) 1. Necesidad de la fase disfrutar.	De acuerdo	De acuerdo
	(FUN) 2. Necesidad de usar vídeos cómicos.	En desacuerdo	De acuerdo
	(FUN) 3. Iniciar la fase disfrutar con el abordaje oral	Indiferente	De acuerdo
Manipular	(FUN) 4. Empleo de la supresión y sustitución como estrategia	Indiferente	De acuerdo
	(FUN) 5. Creación de nuevas palabras o frases a partir de los sonidos trabajados previamente.	De acuerdo	En desacuerdo
	(FUN) 6. Ejecución de la manipulación gráfica después de la manipulación sonora.	De acuerdo	De acuerdo
Trascender	(IMP) 7. Contribución a la felicidad del niño a través del conocimiento lingüístico.	Indiferente	De acuerdo
	(IMP) 8. Correlacionar la enseñanza de la lengua con las necesidades socioemocionales del niño.	De acuerdo	De acuerdo
	(IMP) 9. Potenciar el uso eficiente de la lengua aplicando los conocimientos lingüísticos a situaciones comunicativas reales y no simuladas.	De acuerdo	De acuerdo
	(FUN) 10. Enseñanza de la gramática en la parte final del proceso.	De acuerdo	De acuerdo
Evaluación	(FUN) 11. Evaluar al niño a lo largo del proceso y no solo al final.	Indiferente	De acuerdo
	(FUN) 12. Mantener un enfoque evaluativo formativo y observacional a lo largo del proceso.	Indiferente	De acuerdo
	(IMP) 13. Propiciar en el niño la necesidad de autoevaluarse.	Indiferente	De acuerdo
Aspectos generales	(IMP) 14. Necesidad formativa de un proceso didáctico en capas.	De acuerdo	En desacuerdo
	(FUN) 15. Compatibilidad del método trascendente con rangos etarios diferentes a 10-11 años.	De acuerdo	De acuerdo

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024). Las nomenclaturas FUN e IMP se refieren a *funcionalidad* e *impacto formativo* respectivamente.

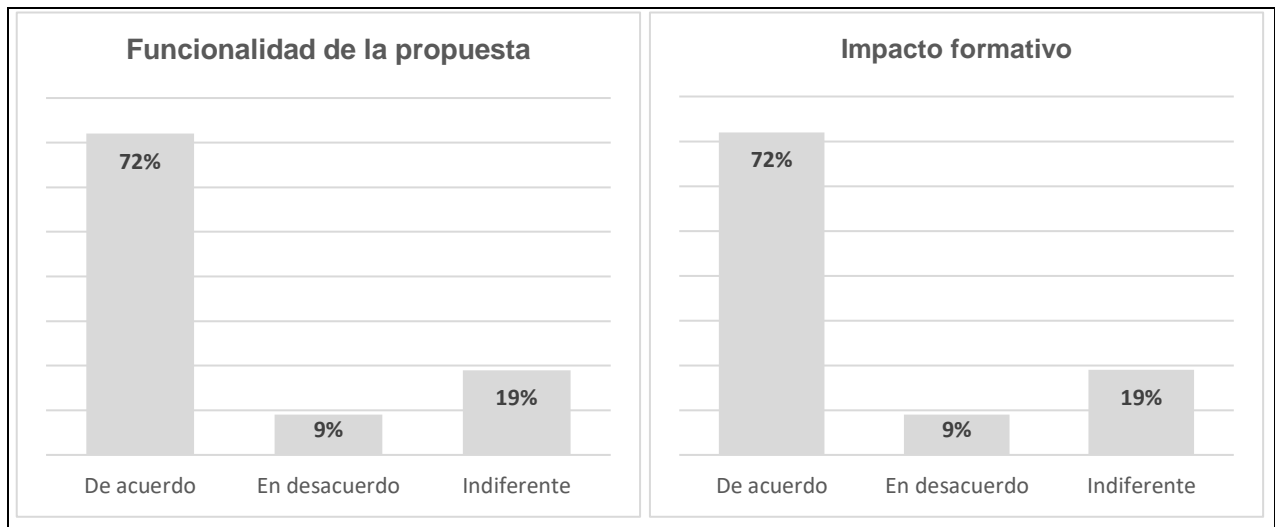




Tal como se puede observar en la tabla anterior, con el fin de otorgar mayor solidez didáctico-pedagógica a la propuesta, se solicitó a dos elementos importantes de la muestra —un psicólogo educativo del *Departamento de Consejería Estudiantil* y un mentor pedagógico de la *Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión*— que valorara el método trascendente.

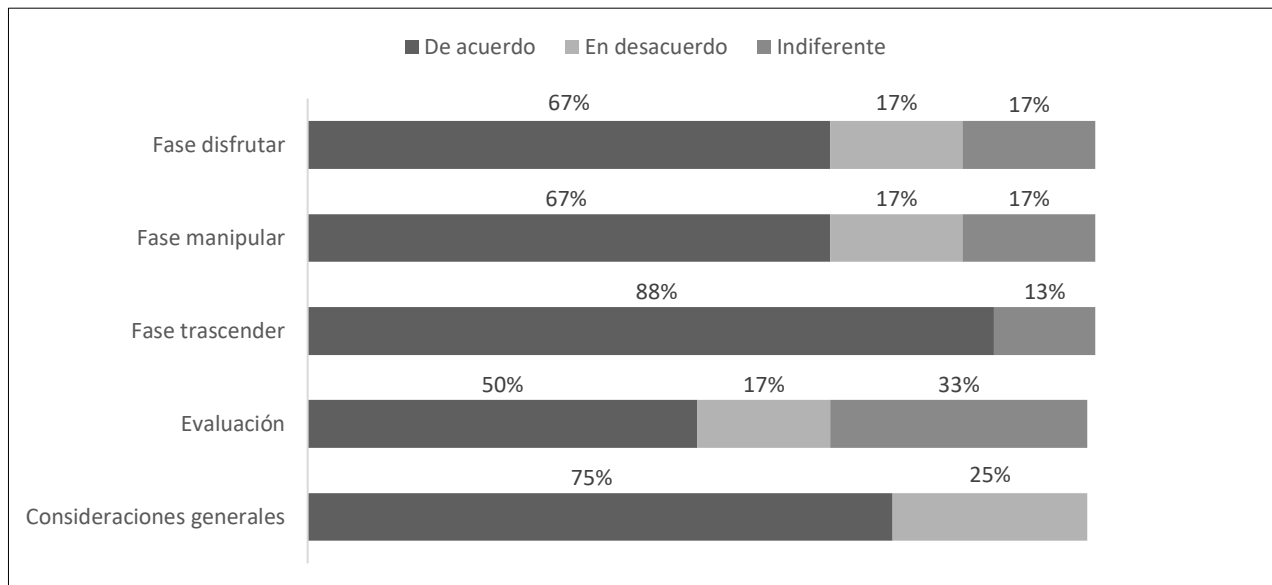
Figura 12

Funcionalidad e impacto de la propuesta según profesionales involucrados



Fuente. Encuesta a profesionales involucrados (Solórzano y Solórzano, 2024).

Figura 13



Fuente. Encuesta a profesionales involucrados (Solórzano y Solórzano, 2024).



De forma global, tanto la funcionalidad del método trascendente como su impacto formativo cuentan con un 72% de aprobación; lo cual, a criterio de esta investigación, es suficiente para declararlo como una propuesta «adecuada» (figura 3) para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura. En cuanto a la valoración por fases, cada etapa —exceptuando la evaluación— ha sido favorecida con una aceptación de dos tercios, o más, dentro de la escala de frecuencias (figura 16).

Conclusiones

Sobre los aspectos generales. En cuanto a su instrumentalidad, el método trascendente le concede al docente suficiente autonomía para seleccionar herramientas y recursos didácticos y tecnológicos según su nivel de acceso a ellos, de acuerdo a los intereses de la clase, y en conformidad con las circunstancias del contexto.

Sobre la funcionalidad. De acuerdo a la opinión de los profesionales involucrados, el método trascendente es funcional por cuatro razones: primero, porque se fundamenta en una metodología analítica que le permite al niño aprender la lectoescritura en una secuencia de interiorización que se adapta al proceso natural de adquisición de la lengua fonema-grafema-gramática (principio de asimilación de Ausubel); segundo, porque apela a la captura de la atención del niño a través de intereses adecuados a su edad como el uso del humor en la medida justa (fomento de las inteligencias múltiples de Gardner); tercero, porque sostiene un sistema de evaluación que es adaptable a cualquier tipo o estilo evaluativo, prefiriendo un esquema mayormente formativo, observacional y continuo que permite el reajuste constante de los procesos (desarrollo del pensamiento complejo según los manifiestos de Morín); y, cuarto, porque es adecuado para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura tanto en niños de 10-11 años de edad como de otros rangos etarios.

Sobre el impacto formativo. Los profesionales involucrados creen que el método trascendente constituye un adecuado impacto formativo en el niño por dos razones: primero, porque promueve un plan de abordaje de la lectoescritura que armoniza con sus necesidades socioemocionales persiguiendo la trascendencia del aprendiz como propósito mayor (teoría de la motivación humana de Maslow); segundo, porque fomenta el uso de los conocimientos lingüísticos en situaciones comunicativas reales, y no simuladas, para que, una vez que el alumno esté listo para hacerlo por su cuenta, pueda producir textos que lo hagan feliz en contextos felices, así como evaluar su propio progreso con el fin de autorregularse (aprendizaje social de Vygotsky).



3.5. Validación de la propuesta

3.5.1. Validadores

Para validar esta propuesta se ha recurrido a siete expertos que responden a las siguientes características: 1) *Experiencia investigativa*. Todos los expertos han desarrollado, al menos una vez, alguna investigación académica relacionada al área educativa. 2) *Experiencia educativa*. En conjunto, todos los siete expertos acumulan una experiencia docente promedio de quince años. 3) *Formación académica*. Todos los siete expertos cuentan con estudios de cuarto nivel en el sector educativo, tal como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 16

Perfil profesional de los expertos validadores

	Formación en tercer nivel	Formación en cuarto nivel
Experto 1 →	Licenciado en Lengua y Literatura.	Magíster en Trabajo Social.
Experto 2 →	Licenciada en Ciencias de la Comunicación.	Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Experto 3 →	Licencia en Ciencias de la Educación mención en Educación Primaria.	Máster en Lengua y Literatura.
Experto 4 →	Licenciado en Lengua y Literatura.	Magíster en Educación y Creatividad.
Experto 5 →	Licenciado en Ciencias de la Educación mención Lengua y Literatura.	Máster en Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Experto 6 →	Licenciado en Comunicación Social.	Magíster en Didáctica de Lengua y Literatura.
Experto 7 →	Licenciado en Castellano y Literatura.	Magíster en Ciencias de la Educación.

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).

3.5.2. Instrumento y metodología

Las autoras de la investigación diseñaron una rúbrica holística (ver ANEXO 5) orientadas a evaluar dos criterios: la funcionalidad de la propuesta; y su impacto formativo positivo en los niños de 10 a 11 años de edad. La rúbrica contiene una escala de valoración al estilo Likert, pero simplificada en tres niveles: un polo negativo, un eje neutral, y un polo positivo, en donde 1= Inadecuado; 2= Regular; 3= Adecuado. Los expertos recibieron una copia de la propuesta para que pudieran leerla y analizarla durante el lapso de una semana; luego, se les facilitó una copia de la rúbrica en donde registraron sus valoraciones.



3.5.3. Análisis de resultados

Tabla 17

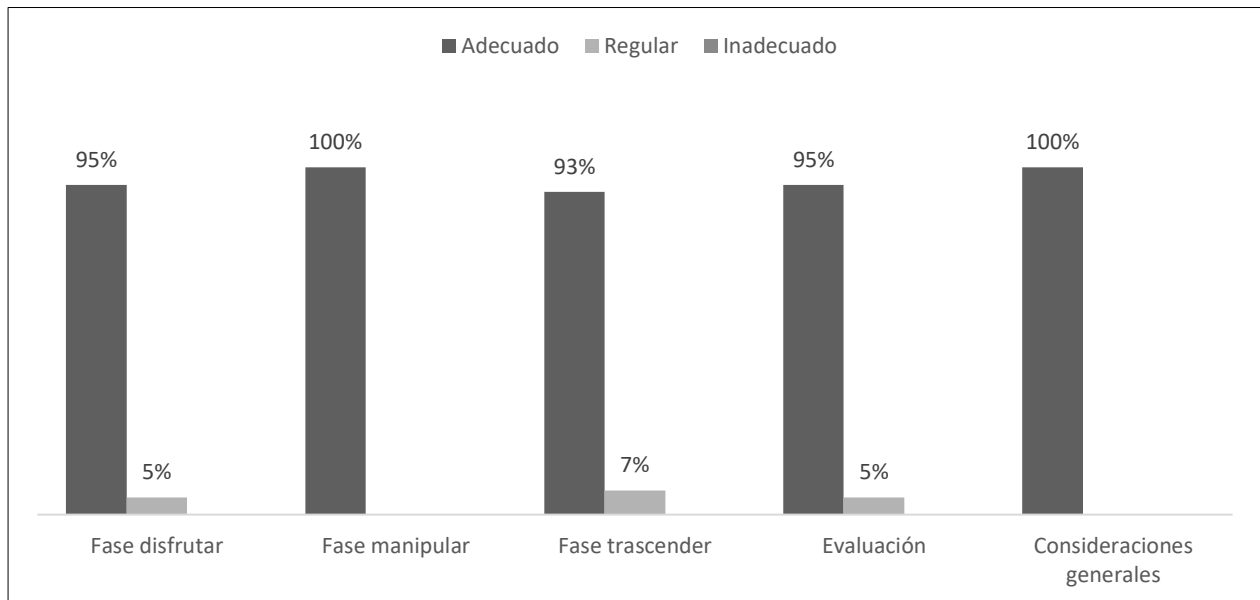
Validación de la propuesta de acuerdo a los criterios de funcionalidad e impacto

Experto educativo	Funcionalidad			Impacto formativo		
	Inadecuado	Regular	Adecuado	Inadecuado	Regular	Adecuado
Experto 1			100 %			100 %
Experto 2			100 %			100 %
Experto 3			100 %			100 %
Experto 4			100 %			100 %
Experto 5			100 %			100 %
Experto 6		10 %	90 %	40 %	60 %	
Experto 7			100 %			100 %
Media aritmética		1 %	99 %	6 %	94 %	

Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).

Figura 14

Validación de la propuesta según sus fases



Fuente. Elaboración propia (Solórzano y Solórzano, 2024).



De manera general, los validadores han expresado, con un 99 % de recurrencia, que el método trascendente es funcional; y, con un 94 % de incidencia, que genera suficiente impacto formativo en el aprendiz.

Sobre la fase de disfrute. Casi en su totalidad, los validadores han concluido que el niño debe iniciar el aprendizaje de la lectoescritura mediante el abordaje de la oralidad ya que primero debe comprender la identidad acústica de los signos; para esto, el docente debe capturar su atención desde el comienzo, y una de las mejores maneras de hacerlo es a través del humor. Esta posición concuerda con otros estudios que ya se han realizado sobre el componente cómico en los procesos cognitivos; por ejemplo, cierta investigación que se llevó a cabo con niños de 6 a 13 años de edad reveló que cuanto mayor sea la actividad en los circuitos cerebrales del procesamiento del humor, menor es el aumento de la timidez (Vrticka, et al., 2013). De esta manera, el uso del humor en el aula de clases podría constituirse en una especie de puente entre la indisposición cognitiva y la apertura emocional del niño antes de que este inicie un proceso formal de enseñanza y aprendizaje. No hay que olvidar tampoco que el humor generado a través de productos audiovisuales favorece el desarrollo de diversas habilidades fundamentadas pedagógicamente en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner; por ejemplo, la gestión de las emociones (inteligencia intrapersonal), la escucha activa del discurso (inteligencia lingüística), el disfrute de los sonidos (inteligencia musical), la identificación exacta de situaciones comunicativas dentro de puntos temporales y espaciales en las secuencias audiovisuales (inteligencia lógico-matemática y espacial), etc.

Sobre la fase de manipulación. Con una recurrencia positiva del 100 %, los validadores favorecieron la idea de ayudar al niño a desarrollar su comprensión sobre la relación sonido-significado exponiéndolo a ciertos sonidos, luego, suprimiéndolos y ayudándolos a sustituirlos por otros para, de esta manera, crear nuevas etiquetas acústicas; más tarde, estas mismas etiquetas se usarían para reproducir gráficamente diversas etiquetas léxicas, favoreciendo, de esta manera, un proceso didáctico secuenciado en donde la manipulación sonora se produce antes que la manipulación gráfica. Estos resultados, una vez más, presentan coincidencias satisfactorias con lo expuesto en la teoría, ya que detrás de todos estos juegos y manipulaciones lingüísticas lo que se puede encontrar es una metodología mayormente analítica. Este tipo de metodología consiste en iniciar la enseñanza de la lectoescritura familiarizando al niño, primero con unidades mayores de significado como la palabra o la frase, y, por último, con los fonemas y grafemas. Para Sanmillán, Llarío y Ceccato (2019) esta metodología proporciona resultados más



exitosos en el rendimiento lector durante la educación primaria. Además, la formulación de un método didáctico donde un determinado aprendizaje (como la codificación ingeniosa de las palabras) se desarrolla a partir de aprendizajes previos (como la adquisición de la conciencia fonológica) encuentra gustoso fundamento en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el cual apuesta por la interacción continuada entre lo viejo (en este caso, los fonemas) y lo nuevo (los grafemas), produciéndose, con esta interacción, una reconfiguración del conocimiento original (la relación sonido-significado).

Sobre la fase trascendente. Algo que interesa mucho a esta investigación es la gran aceptación de los validadores por el método trascendente, quienes, con un 93 % de aceptación, han votado para que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura no deba limitarse a la transmisión de la ciencia (en este caso la lingüística), sino que, persiga el propósito de contribuir a la transformación del individuo a través de las disciplinas científicas, ya que existen factores socioemocionales que pueden impactar positiva o negativamente el aprendizaje; por eso, debería existir un fuerte vínculo entre los aspectos socioemocionales del niño y la enseñanza de las habilidades para codificar y decodificar la lengua.

Este posicionamiento concuerda con lo señalado por Bloom (2000, p.4) quien reconoce que el ser humano lee 'para fortalecer el sí-mismo y averiguar cuáles son sus intereses auténticos', Por su parte, Lerner (2001) manifiesta que la escuela enseña a leer y escribir para cumplir con ciertos propósitos didácticos o para cumplir determinados propósitos naturales, por ejemplo, las funciones sociales de escribir para comunicarse y leer para conocer el mundo. Con todos estos propósitos de por medio no es difícil pensar en la teoría de la motivación humana de Abraham Maslow, quien planteó un esquema jerárquico piramidal de cinco escalones, donde cada uno, empezando desde abajo, representa un grupo concreto de necesidades, de las cuales la última etapa sería la de autorrealización, que es hacia donde apunta el ingrediente socioemocional contenido en la fase trascender del método trascendente.

Los validadores también han favorecido la idea de que la producción textual del niño responda a situaciones comunicativas reales, particularmente porque la simulación le impediría al alumno evaluar eficientemente el impacto de sus mensajes en la audiencia, de esta manera, no vería la necesidad de mejorar la calidad de sus producciones. Esto se acercaría mucho a lo ocurrido en ciertos momentos históricos donde los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura judía se transversalizaban por habilidades para la vida (WTBTSP, 1991) o como la alfabetización cristiana durante la Edad Media que dependía del oficio del individuo (Sierra, 2000). Una



referencia más actualizada sería el aporte de Cassany (2008, citado por MinEduc, 2016a p. 188) quien apela a un modelo educativo en el que los niños “practiquen los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales o verosímiles de comunicación, teniendo en cuenta sus necesidades lingüísticas y sus intereses o motivaciones”.

Por último, la mayoría de validadores también han estado de acuerdo con que la etapa de producción textual del niño es el momento idóneo para iniciar el aprendizaje de la gramática; pues, si se lo hace antes el niño podría abrumarse y alejarse de los textos. De ahí que posponer el reforzamiento del metalenguaje para el final del proceso sea una decisión inspirada en una estrategia metodológica recomendada por el currículo ecuatoriano para la educación general básica (primaria). Dicha estrategia se sintetiza en tres pasos, de los cuales el último está relacionado con la enseñanza de la gramática: fonema-grafema-ortografía (MinEduc, 2016e). Una vez más, este proceder se fundamentaría teóricamente en la propuesta de Ausubel de reconfigurar el conocimiento mediante un proceso de asimilación entre los aprendizajes iniciales (fonema-grafema) y los nuevos (gramática).

Sobre la evaluación. Una vez más, casi la mayoría absoluta de validadores se ha inclinado a favor de un esquema de evaluación observacional puesto que, al observar la lengua en su uso natural, se pueden conocer mejor los verdaderos alcances de su aprehensión. Dentro de este segmento también se propone que la evaluación sea formativa y se lleve a cabo durante todas las fases del proceso, así el docente tiene mayor oportunidad de redirigir la enseñanza de manera temprana cuando la situación lo requiera; tal como señala Casanova (2012) quien opina que este tipo de evaluación contribuye a la calidad educativa al ofrecer datos permanentes acerca de lo que funciona y lo que no; y, de esta manera, se hace posible reforzar y corregir lo necesario, durante el propio proceso. Adicionalmente, se propone que el niño sea capaz de autoevaluarse, ya que esto favorecería el desarrollo de su conciencia metalingüística, le ayudaría a disfrutar más de la experiencia educativa y, además, en palabras de Pérez, et al., (2017, p. 279) se “asegura[ía] que el estudiante desarrolle mecanismos de autorregulación siempre [orientados] a alcanzar nuevas metas de aprendizaje”; sin embargo, el 5 % de validadores no estuvo de acuerdo con que deba propiciarse en el niño la necesidad de autoevaluarse.

Es preciso tener presente que la propuesta está pensada principalmente en el marco educativo ecuatoriano, cuyos docentes gozan de suficiente autonomía para escoger las estrategias (incluidas las evaluativas) que mejor convengan al contexto (Decreto Ejecutivo nro. 950, 2021, Art. 2.3). Por ello, el método trascendente no propone instrumentos prediseñados y específicos



para la evaluación; después de todo, sus verdaderos fines versan más sobre las interacciones entre el aprendiz y el docente durante el proceso que en las formalidades del resultado; lo cual encuentra fundamento pedagógico en la teoría del aprendizaje social de Vygotsky para quien no existe aprendizaje sin un sistema de relaciones sólidas entre el niño y su facilitador.

Consideraciones generales. Todos los expertos validadores estuvieron de acuerdo en que la ejecución del método trascendente es enteramente compatible con niños de cualquier rango etario, lo cual es favorecedor para los alcances de la misma. Además, todos opinan que el diseño metodológico en capas o fases es ventajoso para el desarrollo de habilidades concretas en cada etapa, así como para la evaluación sistemática y progresiva de los logros alcanzados. A este respecto, conviene recordar que todo proceso de enseñanza y aprendizaje —en mayor o menor grado— debe seguir una secuencia de pasos, momentos, etapas o fases secuenciadas y coherentes (tabla 2).

Recomendaciones. Considerando que el método trascendente no es la esquematización de una actividad de aula o de una planificación curricular que deba especificar cada recurso y cada paso que deba darse dentro de un momento determinado, sino que se trata, más bien, de un conjunto de orientaciones metodológicas, se recomienda que el docente implemente los recursos didácticos y tecnológicos que estén a su alcance y de acuerdo a su contexto. Así, por ejemplo, durante la fase de disfrute, se propone la proyección de contenidos audiovisuales cómicos, lo cual califica como recurso didáctico y, a la vez, tecnológico; no obstante, el docente deberá decidir qué vídeos escogerá en conformidad con las unidades sonoras que planea abordar. Así mismo, durante las capas de manipulación (sonora y gráfica) se proponen juegos de supresión y sustitución de fonemas y grafemas, donde el docente nuevamente goza de libertad para decidir qué herramientas utilizará en el ejercicio de estas acciones; a este respecto, podría utilizar la pizarra (en contextos menos favorables), globos marcados con unidades sonoras que el niño pueda reventar a manera de safari (en contextos más lúdicos), o el desarrollo de un *quiz* (en contextos más tecnológicos). Lo mismo aplicaría para la capa trascendente, en la cual el niño debe generar textos para situaciones comunicativas reales, desde una carta en papel hasta un contenido para un e-blog o una red social electrónica.

3.5.4. Conclusiones parciales

El método trascendente es el diseño de un conjunto de decisiones didáctico-pedagógicas que consiste en fortalecer las habilidades de lectura y escritura bajo una metodología analítica en tres capas. La primera capa (de enganche) denominada «disfrutar» permite el acercamiento del niño



hacia textos humorísticos. La segunda capa (de formación) denominada «manipular» es de afianzamiento de la conciencia metalingüística, a través de la ejercitación sonora y gráfica. La tercera capa (de asunción) denominada «trascendente» es donde el niño aprende a ser feliz en contextos felices mientras pone en práctica los conocimientos y habilidades lingüísticas.

El docente goza de flexibilidad para adaptar recursos tecnológicos o de cualquier otra índole, así como el estilo evaluativo que mejor se ajuste a los objetivos específicos de la clase, ya que el sistema de evaluación del método trascendente es formativo y mayormente observacional; además, se propone que, cuando el niño esté listo, pueda ser inducido a la autoevaluación.

El método trascendente es válido y adecuado para la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura en los niños de sexto grado de una de las unidades educativas de la ciudad de Pedernales porque es funcional, y porque genera un impacto formativo positivo en el alumno. Es **funcional** porque emplea una metodología analítica correctamente secuenciada y coherente, porque uno de sus fundamentos pedagógicos es el humor, porque su esquema evaluativo es amplio y flexible, y porque es ejecutable tanto en niños de 10-11 años de edad como de otros rangos etarios. Y el método trascendente puede tener un **impacto formativo positivo** en los niños porque fomenta la armonía entre la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos y la atención a sus necesidades socioemocionales.



CONCLUSIONES

Con respecto al objetivo específico OE1. En concordancia con las teorías del aprendizaje de Gardner, Ausubel, Vygotsy, Maslow y Morin, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura son más eficientes si se ejecutan de manera secuenciada y coherente en tres momentos: el enganche del aprendiz hacia el texto; la formación reconfigurativa de la conciencia metalingüística; y la asunción de la lengua como medio para la trascendencia. Además, todo acto didáctico debe contar con, al menos, cuatro elementos esenciales: el aprendiz, el facilitador, un plan estratégico, y la transformación misma del aprendiz de un estado de pasividad a uno de actividad.

Con respecto al objetivo específico OE2. Tanto el judaísmo como el cristianismo primitivo parecen haber tenido un éxito adocrinador debido a sus procesos de enseñanza de la lengua transversalizados por el acercamiento a lo divino. A diferencia de países contemporáneos como Singapur, Irlanda, Japón y Ecuador, donde la práctica educativa suele construirse sobre pilares de base axiológica, pero no ofrecen una educación para la felicidad en la que los contenidos lingüísticos sean el medio para un propósito mayor: la trascendencia.

Con respecto al objetivo específico OE3. En su totalidad, los estudiantes de sexto grado que participaron del estudio presentan un nivel de lectoescritura inadecuado. Y los docentes de primaria de dicha institución presentan un bajo dominio metadidáctico; además, para enseñar a leer y escribir, prefieren el uso de métodos sintéticos en lugar los analíticos o globales.

Con respecto al objetivo específico OE4. Las insuficiencias lingüísticas de los niños observados podrían paliarse mediante el empleo del método trascendente que consiste en fortalecer la lectoescritura bajo una metodología global en tres capas: la primera de acercamiento del niño hacia textos humorísticos; la segunda de afianzamiento de la conciencia metalingüística; y, la tercera, de proyección trascendente donde el niño aprende a ser feliz en contextos felices ejercitando los conocimientos gramaticales.

Con respecto al objetivo específico OE5. El método trascendente es *funcional* porque emplea una metodología analítica correctamente secuenciada y coherente, porque uno de sus fundamentos pedagógicos es el humor, porque su esquema evaluativo es amplio y flexible, y porque es ejecutable en cualquier rango etario. Además, el método trascendente puede tener un *impacto formativo* positivo en los niños porque fomenta la armonía entre la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos y la atención a sus necesidades socioemocionales.



RECOMENDACIONES

Con relación a la primera conclusión

Sería conveniente realizar mayores profundizaciones teóricas sobre las insuficiencias de la lectoescritura en estudiantes con problemas de aprendizaje asociados a los diversos tipos de discapacidad para determinar los momentos y elementos de un proceso de enseñanza y aprendizaje adecuados a cada caso categórico.

Con relación a la segunda conclusión

Se recomienda explorar más allá del propósito trascendente e indagar en las estrategias didácticas específicas que grupos sociales de la antigüedad emplearon en la enseñanza y aprendizaje de habilidades para la vida. Así mismo, sería beneficioso llevar a cabo un estudio de casos que permita identificar por qué los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua de los currículos de ciertos países, a pesar de sus pilares axiológicos, no son suficientes para construir una mejor sociedad.

Con relación a la tercera conclusión

Sería ventajoso poder llevar a cabo un estudio experimental con docentes de educación general básica (primaria) que permita conocer el nivel de impacto en la calidad lectora y escritora de los niños, al reforzar el campo metadidáctico de los docentes con respecto la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Además, se recomienda el diseño de actividades de aula o planes micro curriculares concretos que nutran y potencien el método trascendente con listas de herramientas audiovisuales específicas que se relacionen directamente a diversos casos de insuficiencia lectoescritora; describiendo adecuadamente las técnicas y recursos tecnológicos (o no tecnológicos) que podrían utilizarse para abordar la manipulación sonora y gráfica según los requerimientos lingüísticos de la clase.

Con relación a la cuarta y quinta conclusión

Se sugiere aplicar el método trascendente y, a través de un estudio experimental, determinar su nivel de funcionalidad y eficacia. Además, se propone la adaptación del método trascendente al diseño de una propuesta que vaya más allá de las habilidades para decodificar y codificar los textos, para lo cual la capa de manipulación podría abordar los niveles de comprensión lectora literal, inferencial y crítico-valorativa; y la capa de trascendencia podría enfocarse en talleres literarios que respondan a experiencias socioemocionales reales.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00017-A de 2017 [Ministerio de Educación de la República del Ecuador]. Por el cual se expiden los currículos nacionales interculturales bilingües de las nacionalidades para los procesos EIFC, IPS, FCAP, DDTE, PAI y nivel de bachillerato del sistema de educación intercultural bilingüe y sus respectivas cargas horarias. 23 de febrero de 2017
- Alfonso, I. (2003). Elementos conceptuales básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. *ACIMED*, 11(6). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600018&lng=es&tlng=es
- Araya, J. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial. *Revista de Lenguas Modernas*, (30), 163-181.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, (1), 1-10.
- Bakers, M. (s.f.). *Historia y evolución del cristianismo: El siglo I* (Vol. 1). Cambridge Stanford Books.
- Bermeosolo, J. (1994). Conciencia metalingüística y descodificación lectora. Análisis desde el plano de las clases de nivel inferior. *Pensamiento Educativo*, (73), 106-115.
- Bermúdez, J., y Fandiño, Y. (2012). El fenómeno bilingüe: perspectivas y tendencias en bilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, (59), 99-124.
- Bloom, H., (2000). *Cómo leer y por qué*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma, S.A.
- Buenrostro, S. (2003). Educación en Japón. *Revista Electrónica Sinéctica*, (23), 87-91.
- Cabascango, G., Pérez, O., Guañan, J., y Salgado, N. (2021). Análisis relacional del perfil de egreso del bachillerato general unificado y la oferta académica de la carrera de Pedagogía en Ciencias Experimentales Informática. *Revista Cátedra*, 5(1), 119-130. doi.org/10.29166/catedra.v5i1.3428
- Caccuri, V. (2018). *Competencias Digitales para la Educación del Siglo XX*. <https://virginiacaccuri.blogspot.com/2018/06/ebook-gratis-competencias-digitales.html>.
- Campbell, K. (2015). *North Hills Christian School adopts Singapore Math curriculum*. https://singaporemathsource.com/wp-content/uploads/2016/08/North-Hills-Christian-School-adopts-Singapore-Math-curriculum-Salisbury-Post_-Salisbury-Post.pdf
- Caraballo, A. (1 de marzo de 2022). *Por qué los niños no deben comenzar a leer y a escribir antes de los 6 años*. <https://www.guiainfantil.com/blog/educacion/escritura/por-que-los-ninos-no-deben-comenzar-a-leer-y-a-escribir-antes-de-los-6-anos/>





- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20.
- Constitución de la República del Ecuador [CRE]. Art. 2. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).
- Cruz, F. y Quiñones, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona Próxima*, (96), 96-104.
- Datos.com (16 de enero de 2024). *La difusión del cristianismo*. Recuperado el 16 de enero de 2024 de <https://www.datosmundial.com/religiones/cristianismo.php>
- Decreto Ejecutivo nro. 950 de 2021 [Presidencia de la República del Ecuador]. Por el cual se expide la *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. 19 de abril de 2021.
- Decreto Ejecutivo nro. 675 de 2023 [Presidencia de la República del Ecuador]. Por el cual se expide el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 18 de febrero de 2023.
- De Lange, N. (1989). *Judaísmo y cristianismo: mitos antiguos y diálogo moderno*. En J. Ubifia (Trad.). Universidad de Granada, España.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/meahhebreo/article/download/12931/11154>
- DESRI - Department of Education and Science of the Republic of Ireland. (2018). *A Brief Description Of the Irish Education System*.
<https://assets.gov.ie/24755/dd437da6d2084a49b0ddb316523aa5d2.pdf>
- Diario Actualidad. (8 de septiembre de 2023). La educación basada en la Biblia mejora las habilidades de alfabetización. *Diario electrónico Actualidad*.
<https://diarioactualidad.com/la-educacion-basada-en-la-biblia-mejora-las-habilidades-de-alfabetizacion/>
- Diario La Hora. (30 de mayo de 2022). En Ecuador cerca de 800 mil personas no saben leer ni escribir. *Diario electrónico La Hora*. <https://www.lahora.com.ec/pais/estudiantes-abandono-bachillerato/>
- Embajada de México. (17 de diciembre de 2021). *Educación en México*. Recuperado el 24 de enero de 2024 de <https://embamex.sre.gob.mx/espana/index.php/cooperacion-y-educacion/cooperacion-academica-y-educativa/estructura-educativa/mexico>
- Esaá, E. (18 de diciembre de 2019). *70 mil niños han sido promovidos a cuarto grado sin saber leer*. <https://quepasamedia.com/noticias/carolina-del-norte/70-mil-ninos-han-sido-promovidos-a-cuarto-grado-sin-saber-leer/>





El Telégrafo. (16 de mayo de 2019). TiNi es destacado entre los Premios Latinoamérica Verde.

Diario El Telégrafo. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/tini-premios-latinoamerica-verde>

Farrach, G. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, (5), 5-19.

Félix, A. (2016). Zona de Desarrollo Próximo como eje del desarrollo de los estudiantes: de la ayuda a la colaboración. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 45-56. doi:10.18774/summa-vol13.num1-293

Ferney, J. y Morales, L. (2020). *Modelo teórico de los procesos de enseñanza de la lectoescritura en la educación básica primaria rural* [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología]. Repositorio institucional de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología <https://repositorio.umecit.edu.pa/server/api/core/bitstreams/7f92c323-0bca-4719-bb85-ecc59f7fa19d/content>

Ferreiro, E. (2001). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Comunicación política*, (11), 99-112.

Fundación Omar Dengo. (2021). *COMPETENCIAS Guía práctica para promover su aprendizaje y evaluación*. San José: Costa Rica. El Domo Comunicación.

Gaspar, D. (2021). Leer el arte por la justicia. *Tribuna de actualidad*, (9), 17-21.

Gobierno de México. (14 de julio de 2014). *Estándares Nacionales de Habilidad Lectora. Estándares de lectura*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estandares-nacionales-de-habilidad-lectora-estandares-de-lectura>

Guevara, T. (20 de enero de 2023). Ecuador es el país más inseguro de Latinoamérica, según Gallup. *Diario electrónico Voz de América*. <https://www.vozdeamerica.com/a/ecuador-percibido-como-el-pais-mas-inseguro-de-latinoamerica-segun-gallup-/6925876.html>

Haro, M. (2014). *La diglosia y su incidencia en la comunicación efectiva del área de lengua y literatura de los estudiantes de quinto y sexto año de educación básica de la escuela fiscal Luis Fernando Villacís de la parroquia Sangolquí, cantón Rumiñahui, provincia de Pichincha* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio institucional de la Universidad Técnica de Ambato <https://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/6921>

Herrera, M. (2011). Lectura: una maraca de ciudadanía. *Zona Próxima*, (14), 160-167.





- Hicky, T. (2017). *Teaching Irish Reading: Tackling an Elephant in the Classroom*.
https://www.researchgate.net/profile/Tina-Hickey/publication/320988355_Teaching_Irish_Reading_Tackling_an_Elephant_in_the_Classroom/links/5a05c3d0a6fdcce984e25ff9/Teaching-Irish-Reading-Tackling-an-Elephant-in-the-Classroom.pdf
- INEC – Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2023). *Analfabetismo por sexo*.
<https://www.igualdadgenero.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/01/ANALFABETISMO-POR-SEXO.pdf>
- INEE – Instituto Nacional de Evaluación Educativa de México (14 de enero de 2024). *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado el 14 de enero de 2024 de
<https://inee.org/es/eie-glossary/procesos-de-ensenanza-y-aprendizaje>
- Infante, M., Caoma, C., y Himel, E. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas municipales. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, 38(1), 149-160.
- Jiménez, J. (2023). Los campos del léxico escatológico en el humor negro infantil. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 96, 38-58. [dx.doi.org/10.5209/clac.91590](https://doi.org/10.5209/clac.91590)
- JW.ORG. (16 de enero de 2024) *Una campaña mundial de alfabetización*. Recuperado el 16 de enero de 2024 de <https://www.jw.org/es/biblioteca/articulos/de-nuestros-archivos-1/campana-mundial-alfabetizacion/>
- Kliksberg, B. (2002). El crecimiento de la criminalidad en América Latina: un tema urgente *Multiciencias*, 2(2), 85-91.
- Lemus, J. (2017). *Lectoescritura y el desarrollo del pensamiento crítico en el estudiante de primer grado del instituto básico por cooperativa de San Pedro Ayampuc, Guatemala* [Tesis de pregrado, Universidad de San Carlos]. Repositorio institucional de la Universidad de San Carlos http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0488.pdf
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- Londoño, L. (2009). La atención: un proceso psicológico básico. *Pensando Psicología*, 5(8), 91-100.
- López, J. (2022). *El método global en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes de segundo año de básica elemental de la unidad educativa San Pío X de la Provincia de Tungurahua* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato].





Repositorio institucional de la Universidad Técnica de Ambato

<https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/35504>

López, M., y Gratacós, G. (2013). Elegir enseñar: propuesta del modelo antropológico de la motivación de Pérez López aplicada al ámbito de la educación. *Estudios sobre educación*, (24), 125-147.

Maeseneer, R., y Vervaeke, J. (2012). Escribimos porque la realidad nos parece imperfecta. Entrevista con Juan Gabriel Vásquez. *Aleph: Revista de Literatura Hispanoamericana*, (25), 75-87.

MAEUEC - Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2023). *Ficha país República de Singapur*.

https://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/SINGAPUR_FICHA%20PAIS.pdf

Maila, M. (2023). *Límites y potencialidades en la aplicación de la metodología de educación ambiental "Tierra de niñas, niños y jóvenes para el buen vivir-TiNi", a través de la percepción de los educadores en la aplicación de esta metodología* [Tesis de maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. Repositorio institucional de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales <http://hdl.handle.net/10469/19446>

Marqués, P. (9 de agosto de 2011). *El aprendizaje: requisitos y factores. operaciones cognitivas. roles de los estudiantes*. Recuperado el 28 de enero de 2024 de <https://peremarques.net/actodidaprende3.htm>

Martínez, S. (2016). *La enseñanza de la lectura y la escritura en el primer grado de educación básica desde la experiencia escolar cotidiana* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México <http://132.248.9.195/ptd2016/junio/0746625/0746625.pdf>

MECDRE – Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Reino de España. (2002). *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. Madrid, España: Sociedad Anónima de Fotocomposición.

Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico* [Tesis, Universitat Rovira y Virgili]. Repositorio institucional de Tesis Doctorals en Xarxa <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf>

Millano, R. (16 de enero de 2024). Idioma Irlandés: Representativo de la Cultura Gaélica 2024. Recuperado el 16 de enero de 2024 de <https://rafaelmillano.com/idioma-irlandes/>





- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016a). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: general*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016b). *Bachillerato general unificado*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016c). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: subnivel superior*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016d). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: subnivel medio*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016e). *Currículo de los niveles de educación obligatoria: subnivel elemental*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2017a). *Ishkay shimpi kawsaypura kixhwa mamallaktayukkunapa yachayñan*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2017b). *Jimiara chichamjai unuimiartin achitra. Nunka tepakmanum shuar jimiará chichamjai uníniattairi*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- MinEduc, Ministerio de Educación del Ecuador (2018). *Lengua y literatura 1 BGU* (5ª Impresión). Quito, Ecuador: Editorial Don Bosco.
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (30 de abril de 2019). *Mineduc promueve la lectura a través del programa “Yo leo”*. <https://educacion.gob.ec/mineduc-promueve-la-lectura-a-traves-del-programa-yo-leo/#:~:text=%E2%80%9CYo%20leo%E2%80%9D%20naci%C3%B3n%20con%20la,con%20el%20contexto%20de%20cada>
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2019). *Tierra de todos. Programa de Educación Ambiental. Guía Introductoria a la metodología TiNi, Tierra de Niñas, niños y jóvenes para el buen vivir*. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec
- MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2022). *Orientaciones para la aplicación del currículo priorizado con énfasis en competencias comunicacionales,*



UNIVERSIDAD
BOLIVARIANA
DEL ECUADOR

TRABAJO DE TITULACIÓN

matemáticas, digitales y socioemocionales y la recuperación de los aprendizajes. Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec

MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2023a). *Lineamientos para orientar la selección de libros de lectura para el Plan lector de estudiantes y docentes.* Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec

MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador (2023b). *Colmena, herramientas para la construcción participativa de los instrumentos de la gestión escolar* (2ª Ed.). Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec

MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2023c). *Instructivo de evaluación para la implementación de los procedimientos de evaluación de los aprendizajes.* Quito, Ecuador: www.educacion.gob.ec

MinEduc – Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (16 de enero de 2024). *Política educativa Juntos leemos.* Recuperado el 16 de enero de 2024 de <https://educacion.gob.ec/juntos-leemos/>

Montagud, R. (3 de noviembre de 2019). *La teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin.* Recuperado el 25 de enero de 2024 de <https://psicologiaymente.com/inteligencia/teoria-pensamiento-complejo-edgar-morin>

Morales, Y. (2007, 13 al 14 de junio). *La desaparición de la religión como sistema simbólico tradicional y la aparición de nuevos movimientos portadores de nuevos significados ideológicos* [Presentación de contenido]. II Jornadas de sociología el fenómeno religioso. presencia de la religión y la religiosidad en las sociedades avanzadas, Centro de Estudios Andaluces: Delegación Provincial de Medio Ambiente. <http://www.centrodeestudiosandaluces.info/cursos/adjuntos/3145109.pdf>

Mosquera, I. (28 de febrero de 2018). *La comprensión lectora en Singapur: posibilidades de exportación y los secretos de su éxito.* <https://www.unir.net/educacion/revista/la-comprension-lectora-en-singapur-posibilidades-de-exportacion-y-los-secretos-de-su-exito/>

Mosquera, I. (10 de diciembre de 2020). *Japón: un estudio de su sistema educativo.* <https://ecuador.unir.net/actualidad-unir/charlas-para-la-reflexion-educativa-japon/>

Nuño, A. (16 de agosto de 2021). El creativo (y escatológico) método con el que los niños aprenden a leer en Japón. *Diario electrónico El Confidencial.*



La Universidad para todos



https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/educacion/2021-08-16/ninos-japoneses-metodo-creativo-lectura_3203759/

OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2023). *PISA 2022 Results: The State of Learning and Equity in Education* (Volumen I). Paris, Francia. doi.org/10.1787/53f23881-en

Olivier. (27 de febrero de 2017). *Suicidio infantil en Japón: la razón número uno de muertes de niños*. <https://www.humanium.org/es/suicidio-infantil-en-japon-la-razon-numero-uno-de-muertes-de-ninos/>

ONU – Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Ortiz, J. (1 de abril de 2021). *El docente facilitador*. Recuperado el 28 de enero de 2024 de <https://jomacademy.com/docente-facilitador/>

Osorio, L., Vidanovic, A., y Finol, M. (2021). Elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Qualitas Revista Científica*, (23), 1-11.

Oviedo, M. (2018). *Adaptaciones curriculares y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de educación general básica elemental del Colegio Gutenberg Schule* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional de la Universidad Andina Simón Bolívar <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6127/1/T2634-MIE-Loza-Adaptaciones.pdf>

Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263-283.

Peris, E. (11 de abril de 2002). *¿Aprendiz o aprendiente?* [Publicación en un foro en línea]. Mensaje publicado en https://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=10106

Pineda, D. (2021, 27 de mayo). *¿Cómo educar para la felicidad en tiempos de crisis?* [Conferencia]. *Foro de educación de la Editorial de Santillana* (pp.1-7). Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. <https://santillanaplus.com.co/Cómo%20educar%20para%20la%20felicidad%20en%20tiempos%20de%20crisis.pdf>

Piñeros, D. (2022). Definir, planear, escribir, leer y ser leídos. *Revista Neuronum*, 8(1), 100-104.





- Quiroz, M. (2021). *Guía didáctica de Literatura hebrea para el refuerzo académico autónomo de alumnos de tercer curso de bachillerato* [Tesis de maestría inédita]. Universidad Internacional de la Rioja.
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014a). Asumir. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 28 de enero, 2024, en <https://dle.rae.es/escatología?m=form>
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014b). Lectoescritura. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 20 de enero, 2024, en <https://dle.rae.es/lectoescritura?m=form>
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014c). Leer. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 20 de enero, 2024, en <https://dle.rae.es/leer?m=form>
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014d). Escribir. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 20 de enero, 2024, en <https://dle.rae.es/escribir?m=form>
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014e). Escatología. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 20 de enero, 2024, en <https://dle.rae.es/escatología?m=form>
- RAE – Real Academia Española de la lengua. (2014f). Felicidad. En el *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 28 de enero, 2024, en <https://dle.rae.es/felicidad?m=form>
- Ramos-Lissón, D. (2013). *La fe de los primeros cristianos*. Navarra, España: EUNSA - Ediciones Universidad de Navarra S.A.
- Reuters. (14 de octubre de 2021). Suicidios entre niños japoneses tocan máximos récord durante pandemia: medios. *Diario electrónico EuroNews*. <https://es.euronews.com/2021/10/14/japon-escolares>
- Ruiz, E. (2013). Cómo mejorar la atención de los niños con síndrome de down. *Revista Síndrome de Down*, (30), 63-75.
- Sanmartí, N., Izquierdo, M., García, P. (1999). Hablar y escribir, una condición necesaria para aprender ciencias. *Cuadernos de Pedagogía*, (281), 54-58.
- Sanmillán, M., Llarío, M., y Ceccato, R. (2019). Influencia de los métodos de enseñanza en el aprendizaje y desarrollo de la lectura. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 177-186. doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1467
- Sarramona, J. (1989). *Fundamentos de la educación*. Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/personal/rdegasperin/files/2011/07/Antologia.Comunicacion-Unidad1.pdf>





- Severin, E., y Capota. C. (2012). Enseñar con tecnología. En Cabrol M., y Székely M. (Eds.), *Educación para la transformación* (pp. 245-287), Banco Interamericano de Desarrollo.
- Segarra, L. (2021). *Perfil de salida del bachiller ecuatoriano: la identidad e interculturalidad como "instrumento de transformación de la sociedad"* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio institucional de la Universidad de Cuenca
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/36823/1/Trabajo%20de%20Titulaci%C3%B3n.pdf>
- Sierra, L. (2000). Escribir y leer para otros: figuras del analfabetismo en el texto cervantino. En Bernart, A. (Ed. lit., Vol. 1), *Volver a Cervantes: actas del IV Congreso Internacional de la Asociación de Cervantistas* (pp. 387-400).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=870441>
- Suwalsky, M. (15 de septiembre de 2023). *Judíos y Premios Nobel*.
https://www.lapalabraisraelita.cl/judios_y_premios_nobel_fecha_2192023
- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2008). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. UE: Ediciones SM. (Original en inglés).
- Trujillo, L. (2021). Aprendizaje de la lectoescritura en edades tempranas [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47274/TFM-B.%20165.pdf?sequence=1>
- Universidad de Jaen (15 de enero de 2014). *Tema 5. Producción del lenguaje*.
https://www4.ujaen.es/~cparedes/Documentos/T5Leng_08_09_al.pdf
- UNIR – Universidad Internacional de la Rioja (20 de septiembre de 2019). Howard Gardner y las inteligencias múltiples: de la inteligencia a las inteligencias y la creatividad. Recuperado el 28 de enero de 2024 de
<https://mexico.unir.net/educacion/noticias/howard-gardner-inteligencias-multiples-creatividad/>
- UNIR – Universidad Internacional de la Rioja (2021). *El texto medieval: épica frente a lírica*. Logroño, España: Autor.
- Veenhoven, R (2005). Lo que sabemos de la felicidad. En Garduno, L., Sainas B., y Rojas M (Coords.), *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México* (pp. 17-56). Plaza y Valdés S.A.



- Venet, M., y Correa, E. (2014). El concepto de zona de desarrollo próximo: un instrumento psicológico para mejorar su propia práctica pedagógica. *Pensando Psicología*, 10(17), 7-15. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/pe.v10i17.775>
- Vicens, A. (2013). El estatus social del artesano de la piedra a finales de la Edad Media. Un análisis sobre fuentes documentales mallorquinas. *Medievalismo*, (23), 241-264.
- Villareal, J. (2019). *Dificultad del aprendizaje en la lectoescritura en los estudiantes de la Escuela Educación Básica Israel Guayaquil – Ecuador 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad César Vallejo https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/41822/Villarreal_MJN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vrticka, P., Black, J., Neely, M., Walter, E. y Reiss, A. (2013). Humour processing in children: influence of temperament, age and IQ. *Neuropsychologia*, 51(13), 2799-2811. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.09.028>
- WTBTSP, Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania. (1991) *Perspicacia para comprender las Escrituras* (Trad., Vol. 1). Brooklyn, EE.UU.: Autor. (Original en inglés, 1988).
- WTBTSP, Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania. (2008). ¿Lo sabía? ¿Qué idioma hablaba Jesús?. *La Atalaya anunciando el reino de Jehová*, 1(8), 26. <https://wol.jw.org/es/wol/d/r4/lp-s/2008569>
- WTBTSP, Watch Tower Bible and Tract Society of Pennsylvania. (2020). Además del registro bíblico, ¿qué pruebas hay de que los israelitas fueron esclavos en Egipto?. *La Atalaya anunciando el reino de Jehová*, 3, p. 30. <https://www.jw.org/es/biblioteca/revistas/atalaya-estudio-marzo-2020/fueron-esclavos-egipto-israelitas/>
- Yáñez, P. (2016). El Proceso de Aprendizaje: Fases y Elementos Fundamentales. *San Gregorio*, 1(11), 71-81.