



Atenas
ISSN: 1682-2749
noel.oliva@umcc.cu
Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos
Cuba

La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje

Puñales Ávila, Lucía; Fundora Martínez, Carlos Luis; Torres Estrada, Caridad Dariana

La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje

Atenas, vol. 1, núm. 37, 2017

Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos, Cuba

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147009>

La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje

Teaching of reading – writing in the Primary education: reflection from the learning difficulties

Lucía Puñales Ávila
Universidad de Matanzas, Cuba
lucia.punales@umcc.cu

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055147009>

Carlos Luis Fundora Martínez
Universidad de Matanzas, Cuba
carlos.luis@umcc.cu

Caridad Dariana Torres Estrada
escuela Frank País García, Cuba
none@none.com

Recepción: 20 Junio 2016
Aprobación: 29 Septiembre 2016

RESUMEN:

Las transformaciones del sistema educativo cubano pretenden lograr la formación de niños, adolescentes y jóvenes preparados para enfrentar los cambios de la contemporaneidad. En este contexto la atención a las dificultades de aprendizaje, como manera de atender la diversidad, deviene respuesta educativa del profesional de la escuela primaria. Tema que se trata en el presente trabajo desde la perspectiva de la enseñanza de la lectoescritura en primer grado. Su objetivo es reflexionar en torno a la necesidad del perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en función de satisfacer las potencialidades de todos los escolares.

PALABRAS CLAVE: Educación Primaria dificultades de aprendizaje, enseñanza, lectoescritura.

ABSTRACT:

Transformations of the Cuban educational system intend to achieve the formation of children, adolescents and prepared youths in order to confront the changes of the present situation. In this context, the attention to the learning difficulties, as a way for assisting diversity, is necessary as an educative answer of primary school professionals. This theme is developed in the present research from a perspective of reading – writing teaching in first grade. The objective is to reflect around the necessity of the improvement of teaching – learning process of reading – writing in order to satisfy the potentialities of all the students.

KEYWORDS: Primary education, Learning difficulties, Teaching, Reading - writing.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la educación cubana está inmersa en un proceso de cambio educativo el cual tiene como base esencial que los escolares sean agentes activos de su aprendizaje. Al respecto, el proceso de enseñanza – aprendizaje que se desarrolla en las instituciones escolares se fundamenta en el pensamiento martiano que expresa:

la educación ha de ir a donde va la vida. Es insensato que la educación ocupe el único tiempo de preparación que tiene el hombre, en no prepararlo. La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar (Martí, 1963- 1973, T. 22, Pág. 308).

En relación con ello, en la Educación Primaria se aspira a un proceso educativo desarrollador, que permita lograr al máximo las potencialidades de todos los educandos, en un clima participativo, de pertenencia, que estimule de manera consciente el intercambio comunicativo, cuya unidad, armonía y felicidad por los avances alcanzados por todos contribuya al logro de los objetivos y metas propuestas (MINED, 2016b, Pág. 40)

Desde este punto de vista, las asignaturas que se imparten en la escuela primaria se proponen un tránsito hacia una posición que tome como centro al escolar, sus necesidades y el desarrollo de sus potencialidades. En particular la Lengua Española cuyo objeto de estudio es la lengua materna, medio esencial de cognición y comunicación humana, es la encargada de la formación y desarrollo de las habilidades lingüísticas que posibiliten comunicarse en cualquier contexto comunicativo.

Esta asignatura comienza a impartirse en primer grado, “su objetivo básico es el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita; se trabajarán la caligrafía y la ortografía como elementos importantes que permitirán al alumno perfeccionar, de manera gradual, su escritura” (MINED, 2016a, Pág. 6). Un propósito principal es la adquisición del código de la lectoescritura, la enseñanza – aprendizaje de la correspondencia entre el código oral y el escrito. En función de lo anterior, el curso escolar de este grado se estructura en tres etapas, a saber: articulación de la primera infancia con primer grado, adquisición del código de la lectoescritura y ejercitación y consolidación (MINED, 2016a, Pág. 6).

La adquisición del código de la lectoescritura es una meta positiva y aspiración de los escolares que ingresan en primer grado, sin embargo, no todos logran alcanzarla dado en las diferencias entre sus necesidades y potencialidades. Por ello, adquiere un valor extraordinario para este trabajo que el Plan de estudios (MINED, 2016b) de dicha educación se proponga la prevención y potenciación del desarrollo en la atención a la diversidad, a educandos con necesidades educativas especiales, mediante la orientación a docentes y padres, con la utilización de estrategias de intervención psicopedagógicas, lo que debe permitir ganar cada vez más en los procesos de inclusión educativa, de estos educandos a su grupo, tanto desde las relaciones afectivas, como de los ajustes que se requieran como parte del aprendizaje para el alcance de los objetivos (Pág. 43).

En consecuencia, se asume que “la atención a la diversidad en la escuela primaria supone una transformación en su concepción, constituye un modo de actuación, más que humano, justo” (Cruz, Puñales y Mijenes, 2015, Pág. 121) y posible, teniendo en cuenta el respaldo legal e institucional para tal fin.

En correspondencia con lo anterior, constituyen referentes esenciales del presente trabajo las obras de Navas, L. y Castejón, J. L. (2011), Borges et al. (2014), Cobas, Díaz y Navarro (2014) y Cruz, Puñales y Mijenes (2015), entre otros investigadores, las cuales posibilitaron fundamentar teórica y metodológicamente las posiciones que se sostienen en estas líneas.

Desde estas posiciones teóricas, los autores tienen el propósito de reflexionar en torno a la necesidad del perfeccionamiento del proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en función de satisfacer y potenciar a todos los escolares.

DESARROLLO

En Cuba, la enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria se realiza en primer grado en las etapas de adquisición y de ejercitación y consolidación.

La adquisición de la lectura-escritura en primer grado, puede extenderse hasta dos períodos de los tres que consta el curso, lo cual no debe considerarse obligatorio, ya que de acuerdo con las características peculiares de los distintos grupos de alumnos, ese aprendizaje inicial puede culminar antes o después de terminar el segundo período. Lógicamente, esa flexibilidad favorece la formación y el desarrollo de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, y una mayor atención a los alumnos que presentan diferente ritmo de aprendizaje. (MINED, 2016a, Pág. 6)

En este sentido, se deben considerar las diferencias individuales presentes en cada grupo y los escolares con necesidades educativas especiales, de lo que deviene que no todos aprendan de igual manera. Acerca de ello, Brennan (como se citó en Navas y Castejón, 2011) considera que hay una distinción entre “diferencias individuales en el aprendizaje” y “necesidades educativas especiales”. Las diferencias individuales están ligadas a cada alumno y se pueden abordar con los medios ordinarios que posee cualquier profesor, mientras que

las dificultades de aprendizaje que muestran los alumnos con necesidades educativas especiales tienen que resolverse con ayudas extraordinarias de tipo educativo, médico o psicológico.

Este criterio se sigue en este trabajo, así como la opinión de Navas y Castejón cuando afirman:

Todos los alumnos con necesidades educativas especiales no presentan deficiencia sensorial, motriz o intelectual. Habrá alumnos englobados bajo tal definición cuyas dificultades provengan del entorno familiar, de carencias socioculturales y de su historia desajustada de aprendizaje. La necesidad especial no se sitúa solo en el alumno, sino es el resultado de la interacción de este y el contexto educativo.

La acepción de “necesidad educativa especial” pone el énfasis en lo que el alumno necesita para compensar su discapacidad o deficiencia y para progresar adecuadamente en sus aprendizajes. No es el alumno el especial. Lo especial son las condiciones que necesita para aprender. Esta concepción pone, por tanto, el énfasis en la respuesta educativa. (Navas y Castejón, 2011, Pág. 19).

En relación con ello, los autores del presente artículo reconocen la certeza del siguiente planteamiento:

se considera necesario organizar una didáctica para los niños, adolescentes y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales una forma de enseñar enriquecida y enriquecedora. Con el empleo de la diversificación de recursos y apoyos en correspondencia con las múltiples formas de expresión de la diversidad que se encuentra actualmente en los contextos educativos, (Borges et al., 2014, Pág.121)

Desde este punto de vista, se asume que los escolares con necesidades educativas especiales presentan, durante su vida escolar, algún problema de aprendizaje que requiere una respuesta educativa particular. En relación con esto, se coincide con Navas y Castejón (2011) de “que las dificultades de aprendizaje es un tema educativo y no médico” (Pág. 45). Esta posición conlleva a definir las dificultades de aprendizaje desde una visión educativa y siguiendo el enfoque restringido, que “hace referencia a determinados problemas específicos al aprender determinadas habilidades (lenguaje oral o escrito, lectoescritura, cálculo, aspectos motrices y perceptivos, etc.) (Navas y Castejón, 2011, Pág. 47).

La definición dificultades de aprendizaje resulta polémica y muy diversa. Respecto a esto, Navas y Castejón (2011) en el texto Dificultades de aprendizaje e intervención psicoeducativa, realizan un minucioso análisis y presentan un conjunto de ellas ordenadas cronológicamente, el cual posibilita a los autores de estas líneas extraer las siguientes ideas: este concepto ha evolucionado históricamente, actualmente responde a dos enfoques opuestos (el restringido, para aludir a problemas concretos al aprender algunas habilidades y el amplio, que refiere cualquier problema que tienen los escolares en su vida escolar) y los investigadores no logran consenso en la denominación de la categoría (se emplea problemas de aprendizaje, dificultades de aprendizaje, trastornos de aprendizaje, entre otras).

Respecto a este tema las investigadoras Cobas, Díaz y Navarro (2014), manifiestan:

Se comparte el criterio de interpretar las dificultades en los procesos psíquicos, como causa de las insuficiencias en el aprendizaje, no necesariamente como dificultades aisladas, sino a partir de cómo las consecuencias sistémicas de estos procesos obstaculizan las acciones de aprendizaje, unido a un deficiente proceso de apropiación de experiencias histórico-cultural que debe dotar al escolar, el adulto (docente). (Pág. 120)

De este estudio es concluyente para este trabajo que las dificultades de aprendizaje se asocian a causas internas (afectación de los procesos psicológicos) y externas (contenido familiar, sociocultural y escolar) de los escolares que provocan bajo rendimiento académico, en comparación con su grupo etario, principalmente, retraso en la formación y desarrollo de las habilidades para escuchar, hablar, leer, comprender, escribir y calcular y que demandan una intervención pedagógica.

Las autoras que se citan consideran, además, que :

El aprendizaje de la lecto–escritura (...) constituye uno de los temas educativos de mayor significación en el ámbito escolar, estos aprendizajes tienen una fuerte representatividad en el resto de los aprendizajes, ya que se convierten en herramientas imprescindibles para lograr una adecuada integración social y acceder al mundo de la tecnología. (Cobas, Díaz y Navarro, 2014, Pág.118)

Y añaden, “las dificultades específicas en el aprendizaje se presentan en niños que tienen problemas y limitaciones para aprender a leer, escribir o calcular, ellas se estructuran de forma muy compleja y son conocidas como dislexias, disgrafías y discalculias”. (Pág.119)

En virtud de lo anterior, se reconoce, que en un grupo de primer grado que se encuentra en el proceso de adquisición de la lectoescritura existen escolares que manifiestan dificultades en el aprendizaje, lo cual se puede expresar en la no integración consonante vocal, silabeo, no memorización de los fonemas, confusión de determinados fonemas, trazos discontinuos, escritura fragmentada, entre otras.

Desde estas posiciones teóricas se coincide con las autoras Cobas, Díaz y Navarro (2014) cuando aseveran que :

La atención a los niños que presentan dificultades en el aprendizaje debe partir del dominio que tiene el maestro de las características que tienen sus alumnos, pero también del conocimiento que posee de las alternativas pedagógicas que debe utilizar para dar respuestas a sus necesidades y desarrollar sus potencialidades. (Pág.110)

Al respecto, los autores del presente trabajo proponen una mirada reflexiva a los métodos que, desde hace años, se emplean en la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura pues devienen fuente importante para el trabajo en la clase dado que pueden ser empleados según sean las potencialidades de los escolares e incluso pueden combinarse o integrarse acciones de uno en otro.

El tema de los métodos para la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en la Educación Primaria cubana ha sido ampliamente tratado por la profesora Delfina García (1976), quien refiere y explica los métodos analíticos y sintéticos. En el primer grupo están el de palabras normales, fonológico, método de oraciones, de cuentos y el método global ideovisual, entre otros, mientras los sintéticos comprenden: el alfabeto o deletreo, los métodos fónicos, el silábico, inductivo, gestual y fonético.

La consulta a otros autores (Vera, A., 2009, Programas de estudio, 2011, Curso de aprendizaje de la lectura y la escritura, s/a) confirma el consenso acerca de tres tipos de métodos para la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura: métodos sintéticos o silábicos, métodos analíticos o globales y métodos mixtos.

En el primer grupo de métodos, llamados sintéticos o silábicos se parte de las unidades mínimas hasta llegar a unidades mayores. Los niños comienzan por memorizar las letras, las sílabas, los sonidos de las letras y de las sílabas para llegar a identificar las palabras y oraciones (...) Las estrategias aplicadas son de práctica visual y de imitación, repetición y reproducción de letras y sonidos que tienden a desarrollar una memorización a corto plazo (Programas de estudio, 2011).

Hay coincidencia en considerar que los métodos sintéticos pueden ser de tres tipos: modelo alfabético, modelo silábico y modelo fonético o fonemático. El primero tiene como punto de partida la memorización de las letras del alfabeto.

Se comienza la enseñanza a través de la repetición de las vocales y luego de las consonantes. Se mezclan las consonantes con las vocales para formar sílabas y, posteriormente, formar las palabras. Se reconocen en primer lugar las vocales (que por lo general están colocadas en diferentes partes visibles del salón de clases), luego se unen las vocales con las consonantes para formar la sílaba: “m” con “a” es “ma”; “t” con “a” es “ta” ¿qué dice? “mata” (Programas de estudio, 2011).

El segundo, modelo silábico, parte de las sílabas hasta llegar a las palabras.

El tradicional juego de sonidos: ma, me, mi, mo, mu; mamá me mima; mamá me ama, que se encuentra en todos los libros de lectura, es una reiteración de las sílabas para formar palabras. En primer lugar se enseñan las vocales con ayuda de ilustraciones y palabras; se enseña la vocal “a” tomándola de la palabra “ala”, “u” tomándola de “uva”, etc. Luego se realizan ejercicios para componer sílabas y palabras a partir de la mezcla de cada vocal con las diversas consonantes, por medio de un procedimiento análogo al anterior. Así se puede combinar “ca” de “cama” con “sa” de “sapo” para formar la palabra “casa” (Programas de estudio, 2011).

En tanto, el modelo fonético o fonemático, se enseña mediante los fonemas que conforman la lengua.

Se basa en la suposición de que la palabra se forma pronunciando rápidamente el sonido de las letras y no su nombre. Una vez que se han aprendido esos sonidos deben combinarse en sílabas y palabras. En un primer momento, se empieza a enseñar la forma y simultáneamente el sonido de las vocales, y enseguida las consonantes. Primero se combina entre sí el sonido de las vocales: ai – ei – ua – aio – aie; luego se enseñan las combinaciones con una consonante: li – lu – lui – ali – lila – etc. Así se combinan otras consonantes, palabras, frases y oraciones, las cuales llenaban dos o tres cuartillas de ejercicios que los niños deben aprender antes de pasar a la lectura propiamente dicha (Programas de estudio, 2011).

En el Curso de aprendizaje de la lectura y la escritura se precisa que el proceso que sigue la aplicación del método fonético es el siguiente:

Presentación del grafema al niño y la asociación del mismo con el fonema correspondiente, es decir se muestra la letra y se articula con el sonido; no hay rigidez en lo que respecta a cuáles fonemas enseñar: las vocales y consonantes de uso más frecuente por el niño, suelen seleccionarse para permitir rapidez al combinar para la formación de palabras. La lectura se va atendiendo de manera simultánea con la escritura.

Escribir en tarjetas con letra grande, los grafemas correspondientes a los fonemas seleccionados. No hay ninguna regla para el uso de determinados fonemas en lugar de otros. Se podrían seleccionar m, l, s como fonemas iniciales para introducir al niño. (s/a)

El segundo grupo de métodos, los analíticos, son aquellos que tienen el propósito de enseñar a leer y a escribir por medio de palabras y oraciones sin necesidad de que el niño llegue a reconocer los elementos mínimos. Sólo al final el niño debe ser capaz de reconocer las letras y las sílabas que forman las palabras. Son más motivadores (...) porque se parte de estructuras mayores (palabras, oraciones y textos). (Curso de aprendizaje de la lectura-escritura, s/a)

Entre los métodos analíticos se encuentran: modelo Global y modelo Carteles de Experiencia. El modelo Global, se fundamenta en el sincretismo o percepción sincrética o global propuesto por Ovidio Decroly, (como se citó en Programas de estudio, 2011). El sincretismo es una función psicológica del niño por medio de la cual se percibe las cosas u objetos en su totalidad sin poder diferenciar las partes constitutivas de ese todo. Es decir, que el objeto percibido es un todo que no se descompone en partes o unidades distintas e individuales (...) El sincretismo, según Decroly, da lugar a dos componentes o modalidades: la percepción visual y la ideo-visual. Lo determinante en este método es el reconocimiento global de las palabras u oraciones, el análisis de los componentes mínimos es una tarea posterior. (Programas de estudio, 2011).

El proceso que se aplica es igual al de los métodos sintéticos, aunque lo que se repite y memoriza son las palabras. Peña González considera (como se citó en Programas de estudio, 2011) que se sigue la siguiente secuencia:

El comienzo de cada clase está constituido por una conversación entre los niños y el maestro. Luego el alumno enunciará frases breves relacionadas con la conversación. Después de reunir varias frases relativas al hecho, entre todos seleccionará una oración. Seguido de estos ejercicios de reconocimiento, se escribe la frase u oración en una tira de papel, que se coloca en un lugar visible del salón de clases. A medida que los días transcurren, la cantidad de oraciones aumenta. Estas frases u oraciones que permanecen fijas en la pared, permiten al niño advertir poco a poco y con su propio ritmo algunas similitudes. En este estadio pasa al análisis, lo que le permite volver a encontrar los elementos comunes y así llegar al puro sonido. Algunos niños pasan rápidamente al análisis, otros se demoran en la fase sincrética. A partir de todas las frases reunidas, puede hacerse una mezcla de palabras y formar así nuevas frases significativas tomando, por ejemplo, el artículo de una, el verbo de otra, el sustantivo de otra, etc. En la última etapa el niño podrá sintetizar los elementos reconocidos para formar con ellos nuevas palabras.

En el modelo Carteles de Experiencia se crea situaciones de aprendizaje a partir de las experiencias de los niños. “Este modelo le permite al niño pensar, diferenciar los dibujos de la escritura, y analizar y codificar el lenguaje oral y el escrito” (Programas de estudio, 2011). En su didáctica se atienden los siguientes pasos:

Primer paso: hacer vivir a los niños una experiencia que responda a sus necesidades e intereses. Segundo paso: los niños deben reconstruir la experiencia vivida de forma sencilla, agradable y espontánea. El maestro o la maestra escribirá en letra imprenta las ideas de los niños elaborará carteles. Las oraciones que se formen deben tener un pensamiento completo (...). Tercer paso: los niños, guiados por su maestro, leerán varias veces estos carteles, elaborados de sus propias experiencias. Cuarto paso: los niños escribirán las oraciones. El docente les enseñará cada una de las partes que forman esas oraciones o ideas; que vienen a ser las palabras. De esta manera, el niño podrá llegar a palabras y a las letras, y podrá diferenciar la escritura de los números o de los dibujos (Programas de estudio, 2011).

Algunos estudios, entre ellos los de la profesora cubana Delfina García (1976), y el Curso de aprendizaje de la lectura y la escritura, señalan que dentro de los métodos analíticos también está el de palabras normales, ampliamente utilizado en Cuba. Respecto a ello, se precisa la siguiente secuencia metodológica: motivación del aprendizaje de las vocales de manera independiente; presentación de una lámina, canción, poema o adivinanza que represente o se relacione con la palabra se presentará; establecimiento de una conversación a partir de lo presentado hasta llegar a la palabra llamada generadora o generatriz; presentación y lectura correcta de la palabra por parte del maestro; escritura y lectura de la palabra por parte de los escolares; descomposición (análisis) de la palabra en sus sílabas y sonidos; síntesis de la palabra; formación de nuevas palabras y frases con la letra que se presenta; lectura de lo que se escribe y de las nuevas combinaciones de palabras.

En el afán por obtener mejores resultados en la enseñanza inicial de la lectura se han creado métodos en los cuales se fusiona lo analítico y lo sintético, dando lugar a los llamados métodos mixtos. Entre ellos se encuentra el fónico-analítico-sintético, de amplio uso en Cuba. Se introdujo en la década del 70 del siglo XX. Desde ese año hasta la fecha no son pocas las generaciones de cubanos que han aprendido a leer y escribir, bien, con este método. Entre sus principales ventajas está que parte del habla oral, viva y su vinculación con la lengua escrita. Se basa en el carácter social del lenguaje y en el análisis y la síntesis como operaciones del pensamiento.

Este método tiene como procedimientos esenciales el análisis fónico y el esquema gráfico. El primero consiste en la descomposición oral de la cadena hablada: la oración en las palabras que la forman, las palabras en sílabas y estas en los sonidos que la integran, así como su integración en un proceso de síntesis donde se integran los sonidos en las sílabas, estas en las palabras y las palabras en la oración. La pronunciación oral se realiza mediante el alargamiento de los sonidos. Este procedimiento contribuye al desarrollo del oído fonemático y a la adecuada articulación y pronunciación. El análisis fónico se puede representar gráficamente mediante el esquema gráfico (MINED, 2002).

El esquema gráfico posibilita la comprensión del sistema gráfico de la lengua puesto que radica en la representación gráfica de la cadena hablada mediante líneas y puntos. Contribuye a establecer la correspondencia entre la lengua oral y la escrita, lo cual favorece la escritura correcta (MINED, 2002).

Respecto al tema en cuestión, el investigador cubano Jesús Darías (2010) aportó, como resultado de su tesis doctoral, un método en el cual armoniza el fónico – analítico – sintético con los puntos de vista más actuales de la didáctica y la lectoescritura significativa, a saber: el método fónico- analítico- sintético- comunicativo. Según su autor esta alternativa metodológica redimensiona la concepción vigente en función de la comunicación plena de los alumnos a través del discurso, lo cual contribuye al desarrollo de su competencia comunicativa en las tres etapas del grado (aprestamiento, adquisición y ejercitación), y que tributa al desarrollo de los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos lingüísticos y sociales. (Darías, 2010, Pág. 89)

El método fónico- analítico – sintético – comunicativo (FASCOM) para la enseñanza de la lectoescritura “tiene como objetivo fundamental desarrollar la competencia comunicativa de los escolares, y para ello se hace necesario descubrir la funcionalidad de lo que se aprende” (Fragoso et al., 2013, Pág. 37).

Su aplicación exige necesariamente que en las clases de lengua materna se transite de una didáctica de la lengua tradicional a una didáctica de la lengua desarrolladora, de una didáctica de la lectoescritura normativa

a una didáctica de la lectoescritura significativa, funcional (...). El tratamiento de la función significativa de las distintas unidades debe hacerse a partir de su funcionalidad en el discurso, y debe desarrollarse en una conversación natural y espontánea entre el docente y sus alumnos (Fragoso et al., 2013, Pág. 40).

Los procedimientos metodológicos que se consideran necesarios para la aplicación de este método “perfeccionan el tratamiento de las unidades en los procesos de análisis y síntesis, desde texto a fonema/sonido” (Fragoso et al., 2013, Pág. 44). Ellos, en el caso del análisis, son: Creación de una situación comunicativa; tratamiento de la oración como unidad comunicativa; tratamiento de los miembros oracionales en su función significativa; tratamiento de la significación de las unidades léxicas; tratamiento de la función significativa de la sílaba y tratamiento del valor funcional de los fonemas (Fragoso et al., 2013).

El proceso de síntesis también se reconoce de suma importancia en la aplicación de este método, en este sentido, los procedimientos metodológicos a tener en cuenta deben concebir (...) el valor funcional que asumen las unidades en el proceso comunicativo, así como su papel significativo en el proceso de desarrollo de la comprensión y la construcción textual en diferentes contextos lingüísticos y socioculturales. El proceso de síntesis de la lectoescritura es un proceso en el que no solo se construyen elementos superiores, sino que además se caracteriza por ser igualmente significativo al emplearse unidades discursivas, como sintagmas y oraciones en el proceso comunicativo (Fragoso et al., 2013, Pág. 43).

Finalmente, los autores que suscriben estas líneas convocan a los lectores a realizar un estudio riguroso de estos y otros métodos empleados en la enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura de manera que todos sus escolares tengan la oportunidad y la posibilidad de aprender a leer y escribir en primer grado puesto que Educar no debiera ser (...) echarle al hombre el mundo encima, de modo que no le quede por donde asomar los ojos propios; sino dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombre naturales y libres (Martí, 1963- 1973, T.12, Pág. 290).

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de la Educación Primaria ha de concebirse teniendo en cuenta las dificultades de aprendizaje que se manifiestan en el grupo, de modo que sea una respuesta educativa a las necesidades y potencialidades de los escolares. En este sentido, la intervención pedagógica debe considerar la variedad de métodos que pueden emplearse para tal empeño de manera que se revele el tránsito hacia una clase de Lengua Española para la diversidad.

REFERENCIAS

- Borges et al. (2014) Pedagogía especial e inclusión educativa. MINED. La Habana. Sello editor Educación cubana.
- Cobas, C. L., Díaz, A. y Navarro, L. M. (2014). Diversidad de expresiones en el aprendizaje de los escolares. Concepciones y estrategias para su atención. En: Experiencia cubana. Atención a las necesidades educativas especiales. Una aspiración de la escuela inclusiva. Edición digital.
- Cruz, L., Puñales, L., Mijenes, E. (2015). ¿Atender la dislalia desde la escuela primaria? Una necesidad actual. Atenas, Vol 4 (32), pp.113 – 122. Recuperado de:<http://atenas.mes.edu.cu>
- Curso aprendizaje de la lectura y la escritura. (s/a) Recuperado de: <http://www.mailxmail.com/curso-aprendizaje-lectura-escritura/lectura-escritura>
- Darias, J. (2010). Alternativa metodológica para el desarrollo el proceso de la lectoescritura significativa en la asignatura Lengua Española en el primer grado de la Educación Primaria. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río.
- Fragoso, J. E. et al. (2013). Didáctica de la Lengua Española I. La Habana. Ed: Pueblo y Educación.

- García, D. (1976). *Didáctica del idioma Español. Primera parte*. La Habana. Ed: Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1963-1973). *Obras completas*. La Habana. Ed: Nacional de Cuba-Instituto Cubano del Libro. 28 t.
- MINED. (2002). *Primer grado: Orientaciones Metodológicas. Lengua Española. Tomo 1*. La Habana. Ed: Pueblo y Educación.
- MINED. (2016a). *Programa Lengua Española Primer grado. Propuesta. ICCP*. En soporte digital.
- MINED. (2016b). *Plan de estudio de la Educación Primaria. Versión 1. ICCP*. En Soporte digital.
- Navas, L. y Castejón, J. L. (2011). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicoeducativa*. En: *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Editorial Club Universitario. San Vicente. Alicante. Recuperado de: www.ecu.fm
- Programas de estudio. (2011). *Primer grado*. Recuperado de: <http://es.slideshare.net>
- Vera, A. (2009). *El método Doman para lectura infantil y desarrollo del cerebro*. Recuperado de: <http://aprender.jardininfantil.com/2009/09/metodo-doman-de-lectura-infantil.html>