



Universidad Abierta Interamericana
Facultad de Desarrollo e Investigación Educativos

Título:

“La conversión grafema - fonema como principal predictor del aprendizaje de la lectura en niños del primer grado de Educación Primaria de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” de la ciudad de Rosario, Santa Fe, período 2.015 – 2.016”.

Modalidad: Trabajo de Investigación.

Tesista: Zanellato, Rocío Soledad.

Título a obtener: Licenciada en Psicopedagogía.

Carrera: Licenciatura en Psicopedagogía.

Fecha: Diciembre del 2016.

DEDICATORIA.

A mis padres, Ana María y Sergio, por ser los pilares fundamentales de mi vida y por su apoyo y acompañamiento constantes en cada paso realizado en mi formación como profesional y en todos los proyectos que emprendo.

A mi hermana, Estefanía, por acompañarme durante el transcurso de todo el proceso.

A mi hermano, Emanuel, por su confianza y por ser la estrella que me guía.

Todo este trabajo ha sido posible gracias a ellos.

AGRADECIMIENTOS.

Mi más sincero agradecimiento a todas las personas e Instituciones que hicieron posible la realización del presente trabajo.

A los diferentes actores de la comunidad educativa de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos”, en especial a directivos, a las docentes Gisela y Silvina y a los alumnos de primer grado D y E, por su participación activa mientras se realizó el trabajo de campo, por su apoyo y motivación constantes.

A Carina Cáceres, un reconocimiento muy especial, por su dedicación y paciencia en la labor de profesora de Trabajo de Tesis.

RESUMEN

El trabajo de investigación se realiza con motivo de advertirse fallas en el rendimiento escolar de los niños de primer grado de Educación Primaria con respecto al aprendizaje lector. Este planteo es formulado por las docentes que trabajan con los niños de este grado de Educación Primaria de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” y aseverado por el equipo directivo de dicha Institución.

Por otra parte, las docentes expresan una falencia desde la Educación Inicial, argumentan que los alumnos no comienzan la escolarización con conocimientos previos sólidos referidos a nociones prenuméricas y a bases para el aprendizaje de la lectoescritura, como el conocimiento del grafema o fonema de algunas de las letras que componen el alfabeto (letra inicial del nombre, vocales) o con la posibilidad de escribir su nombre propio.

Con respecto a la metodología, el trabajo de investigación adopta un paradigma interpretativo. Se pretende la descripción y la comprensión de un aspecto del conocimiento centrado en el proceso de aprendizaje de la lectura. Se utilizaron métodos descriptivos como la observación y la aplicación de técnicas psicopedagógicas que permitieron dar cuenta del estado de desarrollo del alumnado, entrevistas a docentes y encuestas a las familias del mismo.

De modo general, las conclusiones indican un mejor desempeño en la prueba de Matrices que en Vocabulario que presenta el Test Breve de Inteligencia de Kaufman, la presencia de un bajo nivel de rendimiento en pruebas que evalúan la conversión fonema – grafema y el reconocimiento de letras del Test de Lectura y Escritura en Español y aspectos ligados con el contexto familiar - social que influyen negativamente en el aprendizaje de la lectura.

PALABRAS CLAVES

Lectura - Habilidades lectoras – Asociación fonema / grafema – Estrategias metodológicas
– Contexto familiar y social.

ÍNDICE GENERAL

Introducción.....	7
Parte I: Marco teórico.....	9
Capítulo 1: Estado de arte	9
1.1: Antecedentes internacionales de investigación.....	9
1.2: Antecedentes nacionales de investigación.....	10
Capítulo 2: Establecimiento de la teoría a considerar.....	12
Capítulo 3: Marco legal de la investigación.....	15
Capítulo 4: Lectura, un acto intelectual complejo.....	17
4.1 Conceptualización e importancia del proceso lector.....	17
4.2 El lenguaje como proceso psicológico superior.....	18
4.3 Tipos de lenguaje y sus características.....	19
4.4 Etapas de adquisición del lenguaje.....	21
Capítulo 5: Predictores tempranos y desarrollo lector.....	25
5.1 Predictores tempranos del aprendizaje lector.....	25
5.2 Etapas de aprendizaje de la lectura.....	28
Capítulo 6: Enseñanza de la lectura.....	30
6.1 Conceptualización de las estrategias didácticas.....	30
6.2 Factores intervinientes en la enseñanza de la lectura.....	32
Capítulo 7: Influencia de la familia en el aprendizaje lector.....	35
Parte II: Marco metodológico.....	39
Capítulo 8: Esquema del trabajo de campo.....	39

8.1 Planteo del problema de investigación.....	39
8.1.1 Tema.....	39
8.1.2 Preguntas de Investigación.....	39
8.1.3 Objetivos generales y objetivos específicos.....	39
8.1.4 Hipótesis.....	40
8.2 Selección del diseño de investigación.....	40
8.3 Definición del tipo de investigación.....	41
8.4 Delimitación de la investigación: unidades de análisis.....	42
8.4.1 Ubicación geográfica de la institución.....	42
8.4.2 Alumnos y docentes seleccionados	43
8.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	44
8.5.1 Caracterización de las técnicas e instrumentos utilizados.....	46
8.6 Procedimiento.....	47
Capítulo 9: Análisis e interpretación de los resultados.....	49
9.1 Tabulación cuantitativa y análisis cualitativo del Test Breve de Inteligencia de Kaufman.....	49
9.2 Tabulación cuantitativa y análisis cualitativo del Test de Lectura y Escritura en Español.....	56
9.3 Análisis de las entrevistas realizadas a las docentes.....	70
9.4 Análisis de las encuestas realizadas a las familias.....	73
9.5 Síntesis del tratamiento de los datos.....	76
Parte III: Final.....	88
Capítulo 10: Conclusiones.....	88

Capítulo 11: Recomendaciones Psicopedagógicas.....	90
Bibliografía.....	94
Anexos.....	98

INTRODUCCIÓN

Como docente especial constituyente de un equipo interdisciplinario, desempeño la labor de maestra integradora de un alumno del Primer Grado “D” de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos”. Estando en contacto permanente con las referentes de los dos cursos (primero D y E), manifiestan su preocupación referida al retraso en la adquisición del aprendizaje lector de sus alumnos, observado fundamentalmente por el escaso reconocimiento del grafema y fonema de las letras del alfabeto, a pesar de ser un aspecto abordado diariamente en la propuesta pedagógica. Al estar en acuerdo con la problemática planteada, se decidió conversar sobre esta realidad con el equipo directivo, quien no sólo la asevera sino que considera que esta situación es una constante que se repite año tras año en la Institución, refiriéndose al largo tiempo que los alumnos necesitan para lograr la alfabetización. Algunos docentes de la Institución expresan que tienen alumnos en cuarto grado que aún están recorriendo el proceso.

Por otra parte, las docentes atribuyen esta falencia a una falla en la estimulación de los aprendizajes desde la Educación Inicial, argumentando que los alumnos no comienzan la escolarización con conocimientos previos sólidos referidos a nociones prenuméricas y a bases para el aprendizaje de la lectoescritura como el conocimiento del grafema o fonema de algunas de las letras que componen el abecedario (letra inicial de su nombre, vocales) o con la posibilidad de reconocer y escribir su nombre propio.

A partir de lo expuesto con anterioridad, se decide efectuar el presente trabajo de investigación, fundamentalmente por razones de relevancia social vinculadas al retraso en la adquisición de la lectura que presentan los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria de la Institución donde se realiza la investigación.

Un segundo motivo hace referencia a la aplicación práctica, porque se pretende diseñar un plan de actividades que potencie el desarrollo de la asociación grafema - fonema como el precursor predilecto del aprendizaje de la lectura. Desde esta perspectiva, se procura el abordaje preventivo de la problemática identificada a través de un trabajo integral entre la Educación Inicial y Primaria, instancias formativas claves para el desarrollo de la lectoescritura en los niños.

Por consiguiente, se establece que la estructura formal del presente trabajo de investigación se constituye a partir de tres pilares:

La parte I se denomina Marco Teórico. Dentro de esta sección se localiza el Capítulo 1 que pretende dar cuenta de los antecedentes internacionales y nacionales que se vinculan con la temática a investigar y que sientan las bases teóricas para el desarrollo de los conceptos e ideas relevantes junto con la demás bibliografía incorporada. El Capítulo 2 incluye la teoría que permite organizar los datos de la realidad para lograr que de ello puedan desprenderse nuevos conocimientos. El Capítulo 3 establece el marco legal en el que se desarrolla la investigación que consiste en la citación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) establecidos para el área de Lengua en el primer ciclo de la Educación Primaria. Estos documentos permiten ubicar temporal y legalmente los análisis que se efectúan. En el Capítulo 4 se establece la conceptualización e importancia del proceso lector y su vinculación con el lenguaje como función psicológica superior. El Capítulo 5 explicita los predictores tempranos del aprendizaje lector y las diferentes etapas por las que transita el aprendiz para adquirir el aprendizaje de la lectura. El capítulo 6 se refiere a la concepción de estrategias metodológicas y a los principales factores que intervienen en la enseñanza de la lectura y, por último, en el Capítulo 7 se describe la influencia de la familia como factor contextual que condiciona la construcción del aprendizaje lector.

En la parte II del trabajo de investigación se explicita el Marco Metodológico. El Capítulo 8 del mismo define el esquema del trabajo de campo y en el Capítulo 9 se describe el análisis y la interpretación de los datos recolectados a partir de la aplicación de los instrumentos y técnicas seleccionados.

Por último, en la parte final se establecen las conclusiones generales, las recomendaciones psicopedagógicas para llevar a cabo en el aula con respecto a la estimulación del proceso de conversión grafema – fonema como principal predictor del aprendizaje lector, la bibliografía consultada y los anexos.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

Estado del Arte

1. 1 Antecedentes internacionales de investigación:

Los antecedentes internacionales de investigación sobre el tema se narran a continuación:

Cuervo Nava, Diana Patricia (2009) realizó un estudio donde se describió un grupo de niños y niñas escolarizados de 5 a 7 años de edad, pertenecientes a un colegio privado de la ciudad de Bogotá, en función de la identificación del dominio en el área de lenguaje oral y habilidades metalingüísticas. El método que utilizó para su desarrollo fue el descriptivo con un enfoque cuantitativo y se aplicaron las escalas de lenguaje oral y habilidades metalingüísticas de la ENI (evaluación neuropsicológica infantil, Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky – Solis, 2007). Los resultados no mostraron diferencias significativas en cuanto a nivel de dominancia, de igual manera, la tendencia de la muestra se inclinó hacia el nivel medio demostrando, en su mayoría, no tener dificultades en cuanto a la adquisición y fortalecimiento de sus competencias lingüísticas.

Por su parte, De la Osa Fuentes, Patricia María (2003) realizó un trabajo de investigación dirigido a la identificación de habilidades específicas relevantes que configuran los estadios iniciales del desarrollo lector y su relación con el posterior éxito/fracaso en el aprendizaje de la lectura.

La metodología que implementó fue un análisis estadístico descriptivo y se realizaron análisis correlacionales para examinar las posibles conexiones entre las variables de estudio. Seguidamente, se procedió a un análisis factorial, para determinar el número y la naturaleza de las variables subyacentes al conjunto de medidas. Se efectuó un análisis predictivo del rendimiento lector. Y por último, se llevó a cabo una serie de análisis de comparaciones entre medidas.

Este estudio proporcionó evidencia sobre la relación entre una serie de habilidades implicadas en el Procesamiento Fonológico -Conciencia Fonológica, Memoria de Trabajo verbal y Velocidad de Nombramiento- evaluadas en la Educación Infantil, y el rendimiento en lectura posterior. La presencia de déficits en estas habilidades en estudiantes con bajo rendimiento en lectura aconsejó la inclusión de tareas que las evalúen, particularmente bajo procedimiento de evaluación dinámica, en la valoración de las dificultades en el aprendizaje lector. Adicionalmente, estos hallazgos proporcionaron un apoyo indirecto a los programas de intervención que trabajan estas habilidades como prerrequisitos en el aprendizaje lector.

Para finalizar, se cita el trabajo que realizó Sellés Nohales, Pilar (2006), el cual se centró en la prevención temprana de las dificultades lectoras. En primer lugar, pretendió determinar los predictores y facilitadores de la lectura que favorecen una adquisición exitosa de la misma. Se analizaron las pruebas de evaluación del inicio de la lectura publicadas en España en relación a los precursores detectados. Las mismas son: “Test ABC de verificación de la madurez necesaria para el aprendizaje de la lectura y la escritura” (Filho, 1937), “Cuando enseñar a leer. Evaluación de la aptitud para aprender a leer” (Inizan, 1979), “BENHALE. Batería evaluadora de las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y escritura” y “BADICBALE. Batería diagnóstica de la competencia básica para la lectura”. Como conclusión se estableció que son muy pocas las pruebas dirigidas a evaluar de forma conjunta los prerrequisitos que previenen el fracaso lector, siendo la prueba más reciente en 1993.

1. 2 Antecedentes nacionales de investigación:

En cuanto a los antecedentes nacionales de investigación sobre la temática se encuentran los siguientes:

En un trabajo de investigación de López, Aldana (2012) se pretendió conocer cuáles y cómo eran las prácticas de lectura en las situaciones didácticas que se desarrollaron con niñas/niños en los grupos de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios (CEC) y analizar las diferencias y/o similitudes con el Jardín de Infantes. La investigación fue de tipo cualitativa y de corte etnográfico, por ello los instrumentos de recolección de

datos fueron: observación y entrevista semi-estructurada. Como conclusión se estableció que existió cierta estabilidad en relación a las prácticas que se desarrollan en las salas de Jardín de Infantes (respecto al tipo de situaciones que se presentan y a la forma escolar que se propone) y en las concepciones que sustentan los docentes del CEC, en la variedad de situaciones observadas en las tres instituciones.

Por otra parte, Marder, Sandra Esther (2008) realizó un trabajo de investigación que tuvo por objetivos contribuir al conocimiento del proceso de alfabetización temprana en español en niños de sectores sociales desfavorecidos, y analizar los resultados de la implementación de un programa específico destinado al desarrollo de habilidades y conocimientos relativos a la lectura y la escritura inicial, con el fin de contribuir a mejorar los programas de intervención existentes. La investigación se realizó comparando el desempeño de dos grupos de niños en las edades consideradas, un grupo experimental en el cual se aplicó dicho programa y un grupo control. Las conclusiones extraídas de esta investigación pusieron en evidencia el impacto positivo del programa de intervención.

CAPÍTULO 2

Establecimiento de la teoría a considerar

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que plantea la Psicología Sociohistórica o Sociocultural desarrollada por Lev Vygotski constituye un pilar de la presente investigación porque se considera primordial el establecimiento de una guía o colaboración para la adquisición de todo aprendizaje, soslayando el énfasis que este trabajo final realiza sobre el aprendizaje lector. Por tal motivo, se explicita que esta categoría fue definida por Vygotski (2009, pág. 133) como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz [...] Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana próximo alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en estado embrionario.

La Zona de Desarrollo Próximo proporciona a los educadores un instrumento para poder pensar la dinámica del desarrollo de los niños en términos de las funciones que han madurado (nivel real de desarrollo) como punto de partida del desarrollo de nuevas funciones en proceso de maduración (ZDP). Estas últimas se activan mediante la asistencia o colaboración de un compañero con mayor competencia, por lo tanto, el nuevo aprendizaje se conquista en interacción con otros. Vygotski (2009, pág. 134) considera que “lo que se encuentra hoy en la Zona de Desarrollo Próximo, será mañana el nivel real de desarrollo; es decir, lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo”. Se estima éste uno de los principales objetivos de la educación, generar personas autónomas.

En palabras de Vygotski (2009, pág.138):

Nosotros postulamos que lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún

semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

En referencia al apartado anterior se explicita que no toda situación de interacción entre personas de desigual competencia o asistencia suministrada por un sujeto con mayor dominio genera desarrollo. Vygotski (2009, pág. 138) afirma que se requieren instancias de “buen aprendizaje” o, mejor, de buen aprendizaje y enseñanza. “El buen aprendizaje es sólo aquel que precede al desarrollo”.

Con respecto a las características que debería reunir la situación de interacción para promover el impulso hacia la zona de desarrollo próximo, el dispositivo de andamiaje se presenta como un concepto en estrecha relación. Baquero (2004, pág. 148) entiende por andamiaje:

Una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aún cuando se requiera del “andamiaje” del sujeto más experto para poder resolverse.

Baquero (2004, pág. 148) señala que el formato de andamiaje debe poseer como características las de resultar:

Ajustable, de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan y *temporal* ya que un andamiaje que se torne crónico no cumple con otorgar autonomía en el desempeño al sujeto menos experto.

La idea de andamiaje adquiere relevancia en el ámbito educativo, sobre todo en el diseño de estrategias metodológicas, proponiendo un modelo de colaboración para la resolución de actividades donde, en un primer momento, el control sobre la misma se deposita en el alumno con mayor dominio del tema, permitiendo una intervención parcial del alumno menos experto y propiciando gradualmente, un mayor dominio de la actividad a este último.

Las categorías de Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje permiten analizar las prácticas de enseñanza en contextos de interacción grupal y áulica. No sólo incluyen interacciones entre compañeros / pares sino que también interpelan el rol docente como generador de conflictos cognitivos, guía, sostén y significador de los aprendizajes. Baquero (2004, pág. 205) sostiene que “las intervenciones tienden a apropiarse de las respuestas del alumno y a resignificarlas en una lógica discursiva diferente”.

CAPÍTULO 3

Marco Legal de la Investigación

Se explicita la importancia de citar a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, como marco legal que regula y enmarca el funcionamiento del sistema educativo a nivel nacional. Se hace hincapié en la Educación Primaria, ámbito en el que se desarrolla la presente investigación. En el título II caracterizado como “El Sistema Educativo Nacional” se hace mención al capítulo III referido a la Educación Primaria, redactándose los siguientes artículos que reseñan la finalidad del ámbito:

ARTÍCULO 26.- La Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.

ARTÍCULO 27.- La Educación Primaria tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común y sus objetivos son: a) Garantizar a todos/as los/as niños/as el acceso a un conjunto de saberes comunes que les permitan participar de manera plena y acorde a su edad en la vida familiar, escolar y comunitaria. b) Ofrecer las condiciones necesarias para un desarrollo integral de la infancia en todas sus dimensiones. c) Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana. d) Generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos. e) Promover el desarrollo de una actitud de esfuerzo, trabajo y responsabilidad en el estudio y de curiosidad e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las propias posibilidades de aprender. f) Desarrollar la iniciativa individual y el trabajo en equipo y hábitos de convivencia solidaria y cooperación. g) Fomentar el desarrollo de la creatividad y la expresión, el placer estético y la comprensión, conocimiento y valoración de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. h) Brindar una formación ética que habilite para el ejercicio de una ciudadanía responsable y permita asumir los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la

diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. i) Ofrecer los conocimientos y las estrategias cognitivas necesarias para continuar los estudios en la Educación Secundaria. j) Brindar oportunidades para una educación física que promueva la formación corporal y motriz y consolide el desarrollo armónico de todos/as los/as niños/as. k) Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social. l) Promover el conocimiento y los valores que permitan el desarrollo de actitudes de protección y cuidado del patrimonio cultural y el medio ambiente.

ARTÍCULO 28.- Las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley.

En segundo lugar, también formando parte del marco legal del presente trabajo, se mencionan los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) (2004, pág. 24) establecidos para el área de Lengua en el primer ciclo de la Educación Primaria. Los NAP se refieren a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que se constituyen en organizadores de la enseñanza para promover procesos de construcción de conocimiento que tiendan a potenciar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales de los niños.

Haciendo referencia al área de Lengua, espacio curricular donde se sitúa el trabajo de investigación, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2004, pág. 24) establecen en relación con la Lectura, que la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas del primer ciclo de Nivel Primario:

La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros).

La lectura (comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos) y textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros) leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos.

La lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos.

CAPÍTULO 4

Lectura, un acto intelectual complejo

“¿Qué es una palabra sino una serie de letras, y qué es una letra sino una línea que forma un dibujo dado?”

Julio Cortázar

4. 1 Conceptualización e importancia del proceso lector.

Para dar inicio al presente capítulo se explicitarán algunas concepciones sobre lectura de acuerdo a la perspectiva de diferentes autores.

Y. Solovieva y L. Quintanar Rojas (2005, pág. 103) caracterizan a la lectura como “una de las formas esenciales de la actividad verbal que cumple con funciones sociales y comunicativas y apoya a la construcción del reflejo mediatizado de la realidad”. Los autores constituyen a la lectura como una forma de representación del lenguaje oral, que permite adquirir y transmitir conocimientos, experiencias, costumbres, cultura, a la vez que posibilita la interpretación y expresión de la realidad. Esta concepción permite establecer una relación estrecha entre la lectura y el lenguaje.

Por su parte, Luria (1980, pág. 103) señala que “el proceso de lectura constituye no sólo la decodificación, sino también la compleja transformación de los símbolos gráficos visuales en un sistema del lenguaje oral a través de la articulación”, es decir, es un proceso de doble codificación y decodificación. Durante su formación, este proceso pasa por diferentes etapas hasta alcanzar su automatización e interiorización. A partir de esta percepción del proceso lector, el autor centraliza la concepción en los procesos de codificación y decodificación, realizando una descripción técnica del proceso lector. Mientras que Y. Solovieva y L. Quintanar Rojas puntualizan en la utilización y la significatividad que implica el aprendizaje de la lectura.

Continuando con Y. Solovieva y L. Quintanar Rojas (2005, pág. 103 - 104), se explicita que tales teóricos consideran que “la actividad de la lectura incluye a todas las funciones psicológicas, las cuales se encuentran en proceso de desarrollo en la etapa preescolar”. Entre ellas el lenguaje evidentemente ocupa el lugar principal en la actividad de la lectura. De hecho, la lectura constituye una de las formas del lenguaje: el lenguaje escrito. A partir de la idea expuesta, queda de manifiesto el interés de los autores por la interrelación del proceso lector con el lenguaje. Tal vinculación se destacará a continuación.

4. 2 El lenguaje como proceso psicológico superior.

La constatación realizada en el apartado anterior sobre la lectura como una de las formas del lenguaje sugiere la relevancia de citar a este último como un proceso psicológico superior.

Luria (1973, pág. 106) señala que “el lenguaje es un medio de comunicación, una herramienta del pensamiento y un instrumento que permite la regulación de todas las funciones psíquicas”. A partir de esto se puede inferir que, de acuerdo a su origen y funcionamiento, el lenguaje desempeña un papel fundamental en la vida psíquica del hombre, tanto como posibilitador de la regulación de la propia conducta como mediatizador de las relaciones con los demás.

Por otra parte, también se puede afirmar que el lenguaje no existe como una función psicológica aislada, sino que se encuentra en estrecha relación con las demás funciones psicológicas. Para ejemplificar esta afirmación, se citan los ejemplos que proponen Y. Solovieva y L. Quintanar Rojas (2005, pág. 107 - 108):

A) El lenguaje le da al pensamiento su carácter verbal, conceptual y mediatizado. B) El lenguaje precisa, organiza y orienta la percepción, dándole un carácter exacto, selectivo y objetal. C) Gracias al lenguaje, la memoria se hace verbal y organizada en su estructura categorial y temporal. D) Gracias al lenguaje, las imágenes internas adquieren un carácter verbalizado, objetal y categorial.

Tales ejemplificaciones permiten inferir sobre la intervención del lenguaje en las demás funciones psicológicas, destacándose el pensamiento, la percepción, la memoria y la formación de imágenes internas. Por otro lado, se considera relevante la consideración que los autores realizan en el primer ejemplo, al explicitar que el lenguaje posibilita la verbalización del pensamiento.

En coherencia con la conceptualización anterior, Vygotski (1982, pág. 108) establece que “la producción de las expresiones verbales constituye la transformación del pensamiento en la palabra, es decir, es el proceso de materialización del pensamiento”. Por su parte, Rubinshtein (1998, pág. 108), al referirse a la relación entre el lenguaje y otros procesos, señaló metafóricamente que “en el lenguaje, el pensamiento se forma y se formula”. Tal metáfora expresa que el lenguaje no es el fiel reflejo de nuestro pensamiento sino que mientras expresamos este último existe la posibilidad de reformularlo y modificarlo.

Los autores citados en el apartado del presente capítulo señalan la vinculación entre el lenguaje y otros procesos psicológicos, con especial énfasis en el pensamiento.

4.3 Tipos de lenguaje y sus características.

Para continuar con el análisis de la relación que se establece entre la lectura y el lenguaje, se explicita el siguiente cuadro que muestra los tipos de lenguaje y sus características. La representación gráfica indica que la lectura forma parte del lenguaje escrito, dentro de la tipología establecida.

TIPOS DE LENGUAJE		
ORAL	ESCRITO	INTERNO
-Automatizado, serial, voluntario, espontáneo, diálogo, monólogo, repetición, denominación.	-Lectura, escritura.	-Reducido, fragmentario, predicativo, sentido, emotivo.

Para conceptualizar y vincular los tipos de lenguaje expresados, se cita a Vygotski (1982, pág. 104) quien considera que “el lenguaje interno se desarrolla gradualmente a partir del lenguaje del adulto, el cual dirige la conducta del niño; después continúa la etapa del lenguaje egocéntrico, cuando el propio lenguaje externo del niño organiza y controla todas sus actividades; finalmente el lenguaje se interioriza y comienza a funcionar en el nivel interno”. Una postura contraria a la que plantea el autor es la que establece Piaget (1976, pág. 104) quien sostiene que “esta forma de lenguaje desaparece en la primera edad escolar (de 6 a 7 años) como algo innecesario en la esfera psicológica del niño y resulta de la socialización del niño”.

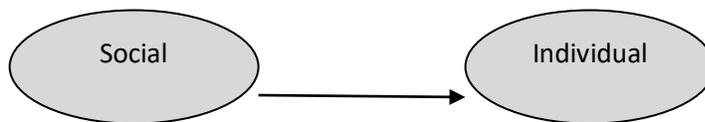
Por su parte, Vygotski (1982, pág. 104) opina que “el lenguaje egocéntrico (lenguaje externo) constituye una etapa indispensable en el desarrollo de la actividad voluntaria del niño, cuando el lenguaje se convierte en regulador de su propio comportamiento”. Es decir, este lenguaje no desaparece, sino que pasa al nivel interno y se convierte en el instrumento de regulación de la conducta propia. Desde este punto de vista, lo que se observa es el proceso contrario a lo que propuso Piaget (socialización), es decir, la individualización de la psique humana.

El esquema que proponen Solovieva y L. Quintanar Rojas (2005, pág. 105) ejemplifica el significado de la interiorización del lenguaje externo (egocéntrico) según los autores citados.

SEGÚN PIAGET



SEGÚN VYGOTSKI



Por otra parte, ante la afirmación de que la lectura se constituye como parte del lenguaje escrito, Y. Solovieva y L. Quintanar Rojas (2005, pág. 106) indican que “este proceso puede alcanzar un alto nivel de desarrollo, convirtiéndose en un proceso interno, automatizado, reducido, rápido, cuando toda la actividad se somete al objetivo cognitivo de adquisición de información y del sentido profundo de la lectura”. Los autores continúan afirmando que “los otros procesos, como la articulación, el análisis de los sonidos y las sílabas, la memoria audioverbal a corto y largo plazo y la atención, pasan al nivel involuntario y semiconsciente y cumplen un papel operativo en esta actividad”. También explicitan que “el proceso de memorización de la información y su estructuración de acuerdo a los conceptos verbales, junto con la valoración afectivo – emocional, se da de manera involuntaria”.

Lo dicho con anterioridad posibilita inferir en la complejidad de la adquisición de la lectura como proceso cognitivo y de la interrelación de otros dispositivos de aprendizaje para que tal adquisición sea posible. Fundamentalmente se indica el papel de la atención y de la memoria, dos de los dispositivos básicos para la construcción de los aprendizajes.

Para continuar referenciando al lenguaje como el proceso psicológico superior que se encuentra en estrecha vinculación con la lectura, se explicitan las fases por las que un sujeto transita para su adquisición en el apartado que prosigue.

4. 4 Etapas de adquisición del lenguaje.

De acuerdo a lo expresado por Y. Solovieva y L. Quintanar Rojas (2005, pág. 109) “el desarrollo del lenguaje se divide en dos etapas básicas, una etapa preparatoria que incluye hasta los 18 y 24 meses y una etapa de formación propia del lenguaje”. Gvozdirov (1948, pág. 109 - 110) resume las principales etapas de adquisición del lenguaje en el siguiente cuadro:

EDAD	CARACTERÍSTICA PRINCIPAL
-------------	---------------------------------

De 1 a 2 meses	Concentración hacia la voz.
3 meses	Búsqueda de la cara que habla, complejo de animación. Balbuceo, sonidos no fluentes, sonidos fluentes.
4 meses	Diferenciación de entonaciones.
De 4 a 6 meses	Silabeo. Desarrollo del silabeo y surgimiento del lenguaje pasivo situacional. Pseudo – palabras, búsqueda de palabras.
De 8 a 9 meses	Sonidos, sílabas, palabras, repeticiones.
De 10 a 11 meses	Imitación de acuerdo a la iniciativa del niño, paso al lenguaje fonémico.
12 meses	Conjunto de fonemas como complejos de sonidos físicos, formas de orientación en el lenguaje.
De 1 año y 3 meses a 1 año y 10 meses	Oraciones de palabras raíces amorfas, utilizadas de manera constante. a- Flexiones. b- Palabras auxiliares para la expresión de las relaciones sintácticas.
De 2 años y 4 meses a 2 años y 6 meses	Primeras oraciones complejas, formación del oído fonemático (distinción de vocales y consonantes).
7 años	Todas las formas gramaticales.

Y. Solovieva y L. Quintanar Rojas (2005, pág. 110) señalan que “desde los primeros días de vida del niño, los juegos con sonidos, palabras y las vocalizaciones constituyen el

medio de adquisición de los fonemas del idioma y el establecimiento de la interacción con otras personas con ayuda del lenguaje”, esos juegos y vocalizaciones son la base de la comunicación durante los primeros días de vida. El lenguaje se complejiza aproximadamente a los 18 meses cuando aparecen oraciones que consisten en dos miembros y entre los 3 y 7 años se produce el desarrollo activo del monólogo en el lenguaje infantil.

A la conclusión de los autores se añade que alrededor de los 10 – 11 meses de la etapa preparatoria para la formación del lenguaje los niños toman la iniciativa de imitar los diferentes fonemas, proceso que culmina con la diferenciación de los mismos. A partir de lo cual se destaca la importancia de la estimulación del lenguaje es este período de tiempo.

Rapin y Wilson (1978, pág. 111) infieren que “durante el desarrollo es frecuente observar diversos tipos de alteraciones del lenguaje”. A lo anterior se agrega que es evidente que una alteración o un retardo en el desarrollo del lenguaje, afecte al proceso de adquisición de la lengua escrita. Rapin y Wilson (1978, pág. 112) continúan diciendo que “las causas de los retardos del lenguaje pueden tener un origen tanto orgánico como social”. Elkonin (1989, pág. 112) sostiene que “entre las causas sociales, las más frecuentes son, las particularidades de la comunicación en la familia y la ausencia de comunicación o comunicación insuficiente de los adultos con el niño”. Para el primer caso, el teórico destaca ejemplos como un lenguaje infantil en los adultos y un uso excesivo de gestos durante la comunicación con los niños, así como problemas del lenguaje en los adultos cercanos y otros aspectos desfavorables para el desarrollo del lenguaje.

Por su parte, Filicheva, Ceveleva y Chirkina (1989, pág. 112) consideran que “los retardos simples en el desarrollo del lenguaje son frecuentes y se deben a defectos orgánicos o funcionales en el nivel periférico del aparato articulatorio”. Estas dificultades se atribuyen a causas orgánicas y pueden corregirse con la intervención de los terapeutas del lenguaje.

Las causas sociales de los retardos del lenguaje que Elkonin (1989) menciona permiten inferir en la relevancia de la estimulación y del acompañamiento del adulto como andamiaje en la adquisición del proceso psicológico superior.

Por otra parte, para el aprendizaje lector también son importantes la influencia del contexto familiar, social y escolar como ambientes posibilitadores de experiencias ricas en actividades lectoras. Pero, además de ello, también son relevantes una serie de procesos cognitivos denominados predictores del aprendizaje lector que el niño desarrolla antes de iniciar la instrucción y condicionan las posibilidades de tal aprendizaje. En el apartado siguiente se nombrarán tales procesos.

CAPÍTULO 5

Predictores tempranos y Desarrollo Lector

“Jamás debemos sentarnos a esperar que el niño madure por sí solo, sino que debemos tratar de suplir los estímulos y experiencias que no tuvo para efectuar eficazmente tal proceso.”

Elvira Concepción Cuenca

5. 1 Predictores tempranos del aprendizaje lector.

Varias investigaciones muestran que hay un conjunto de procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen varios años antes de iniciarse el aprendizaje de la lectura y que son determinantes para su éxito posterior.

Todos ellos son procesos cognitivos que se empiezan a desarrollar previamente a la enseñanza de la lectura y que, en la medida en que son activados por los efectos de la instrucción, llegan a ser metacognitivos. Es decir, que el sujeto, junto con tomar conciencia de estos procesos, puede utilizarlos activamente para su propio aprendizaje lector.

La evolución de los procesos cognitivos necesarios para este aprendizaje se realiza de manera cualitativa a medida que los niños transitan la educación inicial e inician el primer grado de la educación primaria. Estos procesos se diferencian y configuran unidades más complejas manifestando cambios cualitativos en el desarrollo de los niños.

Su desarrollo depende tanto del contexto social y cultural donde el niño se encuentra inmerso, como de las habilidades que posean para efectuar las acomodaciones mentales necesarias frente a los componentes del lenguaje. De este modo, si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades puede debilitarse.

Whitehurst y Lonigan (1998, pág. 52) establecen que “algunos autores han desarrollado el concepto de “emergent literacy”, término inglés que aplican tanto al

dominio que logran los niños de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para efectuar el aprendizaje de la lectura como al desarrollo mismo de la lectura inicial”. En el trabajo de Whitehurst y Lonigan (1998, pág. 52) se explicita que “no hay una demarcación definida entre los procesos de prelectura y de lectura, ya que la lectura emerge y se configura por la interacción de destrezas, conocimientos y actitudes que los niños desarrollan antes de abordar los textos, sea en el jardín infantil, sea en los primeros años básicos”.

Los autores mencionados efectúan una revisión de numerosas investigaciones que han buscado determinar los componentes de esta “literalidad emergente”, separándolos en dos conjuntos de destrezas y de procesos que emergen en interacción. Whitehurst y Lonigan (1998, pág. 53) establecen por un lado a “los procesos determinantes que están fuera del proceso lector mismo, como es el lenguaje oral y los textos donde se aprende (procesos “outside-in”)”. El otro componente que proponen los autores está formado por “el desarrollo neuropsicológico cognitivo de las habilidades necesarias para decodificar las palabras (procesos “inside-out”)”. Entre ellas se mencionan la conciencia fonológica, la conciencia sintáctica y el conocimiento de las letras”. Es decir que tales autores establecen factores externos e internos al sujeto como condicionantes del aprendizaje lector. Lo externo se refiere al contexto donde se produce tal instrucción mientras que lo interno hace hincapié en el desarrollo de habilidades intrínsecas al sujeto que sientan las bases para que se produzca el aprendizaje.

Según Whitehurst y Lonigan (1998), algunas investigaciones en lectura inicial han estudiado la calidad de los textos para aprender a leer, pero no han investigado suficientemente la relación que hay entre los contenidos de los mismos textos con el desarrollo de los procesos cognitivos de los niños. Sin embargo, de su interacción depende el desempeño progresivo o regresivo del aprendizaje. Whitehurst y Lonigan (1998, pág. 53) consideran que:

Todavía no se conocen con bastante precisión todos los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje de la lectura, lo cual hace que el concepto de interacción entre ellos y el contenido de los textos se utilice para unir dos conjuntos de procesos que sólo se conocen parcialmente: los que

proviene desde “fuera”, en los textos, y los que procesan desde “dentro” del sujeto.

Por su parte, Bravo (1999) realizó investigaciones sobre grupos de niños que transitan el jardín infantil y los primeros años básicos y pudo determinar algunas habilidades necesarias para tener éxito en el aprendizaje inicial de la lectura.

Entre las habilidades determinantes para el éxito en el aprendizaje del lenguaje escrito Bravo (1999, pág. 55) menciona “el desarrollo psicolingüístico de algunos procesos muy específicos que predicen desde el jardín de infantes el rendimiento en lectura de algunos años más tarde”. El autor considera que “entre ellos se encuentran la conciencia fonológica y la conciencia silábica, la memoria verbal de corto y de largo término, la velocidad para nombrar objetos y la asociación visual-semántica”. También menciona que “las habilidades para “categorizar sonidos”, es decir, poder reconocer semejanzas y diferencias en las rimas finales y en el inicio de las palabras son buenos predictores de la lectura”. Por su parte, Bradley y Bryant (1983, pág. 55) & Nation y Hulme (1997, pág. 55) infieren que “en esas habilidades entran en juego procesos de abstracción de semejanzas, discriminación de diferencias y categorización de sonidos comunes, procesos metafonológicos que permiten operar sobre los fonemas escuchados”. Otros autores como O’Connor y Jenkins (1999, pág. 55) explicitan que “otro proceso psicolingüístico predictivo es la velocidad para reconocer por su nombre letras presentadas visualmente, proceso que requiere tanto conocerlas como hacerlo rápidamente”. El elemento clave de este proceso sería la velocidad para dar respuestas verbales, ya que O’Connor y Jenkins (1999, pág. 56) también han encontrado que “es predictiva de la lectura la nominación rápida de objetos y de números”.

Otra de las investigaciones importantes sobre los predictores del aprendizaje lector es la realizada por Compton (2000). El autor hizo un estudio sobre la conciencia visual-ortográfica, la velocidad para nombrar números, el conocimiento del nombre de las letras y la pronunciación de algunas letras, en cuanto procesos predictores del aprendizaje de la lectura entre la educación inicial y el primer grado. Su estudio parte mencionando la alta estabilidad que se ha encontrado entre las habilidades prelectoras en el jardín infantil y el aprendizaje lector posterior. Compton (2000, pág. 56) considera que “el aprendizaje lector inicial no sólo está mediado por un estadio fundacional básico, sino por interacciones que

varían entre las diferentes etapas del aprendizaje lector y esas mismas habilidades”. Es decir, que no todas ellas tienen el mismo peso para el éxito en todas las etapas del aprendizaje. El grado de predictividad de las habilidades varía según el momento en el cual se evalúa la lectura, lo cual confirma que los niños van pasando por distintas etapas en este aprendizaje, las que requieren procesos cognitivos diferentes.

Los resultados de Compton (2000, pág. 56) indicaron que “los niños que tenían mejores puntajes en las pruebas de conciencia visual-ortográfica, de velocidad para nombrar números, de conocimiento del nombre y la pronunciación de algunas letras, obtuvieron mejor aprendizaje en lectura algunos meses después”. Cada una de estas variables tuvo una fuerza predictiva independiente, configurando, además, un conjunto de procesos determinantes del éxito para aprender a leer. De todas las variables predictivas, la que tuvo mayor fuerza individual en la investigación fue el reconocimiento del fonema inicial de las palabras.

En conclusión, el aprendizaje lector inicial parte de algunas habilidades cognitivas que poseen los sujetos. Al mismo tiempo, estas habilidades, en un proceso de retroalimentación con los métodos de enseñanza, permiten desarrollar destrezas cognitivas más complejas y nuevas estrategias lectoras más avanzadas. La aplicación con éxito, por parte de los niños, de cada una de esas habilidades fundacionales depende, en gran medida, de la interacción entre su grado de desarrollo cognitivo y verbal, con las metodologías de enseñanza. Si estas últimas no son aplicadas tomando en consideración el grado de desarrollo individual de los sujetos, se produce un desfase entre los esfuerzos de los maestros para enseñar y las posibilidades de los niños para aprender.

5. 2 Etapas del aprendizaje de la Lectura.

En el presente apartado se explicitarán las etapas por las que transita el aprendizaje lector cuyo conocimiento es primordial para poder adaptar la metodología de enseñanza al desarrollo individual de cada sujeto y posibilitar el despliegue de estrategias cognitivas más complejas para el perfeccionamiento de la lectura.

Frith (1986, pág. 54) describió un “modelo en tres etapas del aprendizaje de la lectura”, que ha tenido un amplio reconocimiento internacional y ha sido aplicado por

diversos investigadores. Según el modelo, Frith (1986, pág. 54) indica que “este aprendizaje se inicia con una etapa logográfica, de reconocimiento de significados de algunos signos visuales”. Posteriormente, el autor sostiene que “prosigue una etapa alfabética, con la toma de conciencia de que las palabras escritas están compuestas por fonemas, los que siguen una secuencia determinada por el lenguaje oral, para culminar en una etapa ortográfica, donde se produce la retención y el reconocimiento de las palabras completas”. A partir de este modelo se han sugerido algunas variaciones del mismo. Así Ehri (1999, pág. 54) evita el término logográfico y habla de una “fase prealfabética, donde los niños empiezan a reconocer las palabras por algunas características gráficas incompletas, como puede ser la letra inicial o la final, lo que les permite aventurar su pronunciación y significado”. Luego, el autor propone “una fase alfabética parcial, en la cual el reconocimiento se hace a partir del conocimiento de una mayor cantidad de signos o letras, a la que sigue una fase alfabética completa, donde puede reconocer palabras enteras, aunque no sea capaz de deletrearlas”. De acuerdo a Ehri (1999, pág. 54) el proceso de adquisición de la lectura “culmina con una etapa de consolidación alfabética, en la cual aprende a reconocer y decodificar palabras poco frecuentes y también Pseudopalabras”. Por su parte, Sawyer y Kim (2000, pág. 54) proponen “una fase logográfica, dos fases alfabéticas, una temprana y otra tardía, y dos fases ortográficas, una temprana y otra tardía”. Sin embargo, Alegría y Morais (1989, pág. 54) critican que se pueda hablar de etapas como procesos completos que se suceden durante el aprendizaje y consideran que “ellas representan distintas estrategias lectoras, que los niños modifican de manera progresiva, en la medida en que dominan algunos procesos, pero que pueden aplicarse alternativamente, según sea el grado de dificultad o de desconocimiento de las palabras que tienen que leer”. A éstas Bravo (1999, pág. 54) denomina “períodos estratégicos”.

La descripción de etapas o períodos del aprendizaje lector permite centrar el estudio en los procesos cognitivos involucrados y facilita el conocimiento de las estrategias que los niños van aplicando para reconocer las palabras, de esta manera se puede adecuar la enseñanza a la particularidad de los sujetos.

CAPÍTULO 6

Enseñanza de la Lectura

“Tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: métodos analíticos vs. Métodos sintéticos, fonéticos vs. Global, etc.; ninguna de esas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura (...) Los métodos (como secuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento”

Emilia Ferreiro.

6. 1 Conceptualización de las estrategias didácticas.

En este apartado se define el concepto de las estrategias didácticas para la enseñanza. En referencia a las utilizadas para la enseñanza de la lectura, se sostiene que deben facilitar la comprensión del texto y actuar como procedimientos reguladores de la propia lectura.

Las estrategias didácticas de acuerdo a Capallera (2001, pág. 36) “tendrían que ser consideradas como objeto de enseñanza y aprendizaje en los diferentes contextos lingüísticos, sean propios del área del lenguaje o de cualquier otra área”. Lo importante de esta consideración es que las estrategias didácticas se pongan en práctica en todas las asignaturas que conforman el currículo, como una manera de lograr la generalización de la responsabilidad educadora y de utilizar estas herramientas de la enseñanza para el logro de los aprendizajes.

Con respecto al aprendizaje lector, Goodman (1996, pág. 46) opina que “los niños que aprenden a disfrutar la lectura, llegado el momento de elegir, elegirán leer. Aquellos que aprenden a leer, pero no a disfrutar de la lectura, rara vez elegirán leer durante su tiempo libre”. Es por ello que el objetivo más importante en el proceso de enseñanza de la

lectura debe ser que el estudiante descubra el carácter utilitario de la misma y que la lectura aporta información que posteriormente se puede transformar en conocimiento o puede construir otros saberes, además de facilitar el acceso a la cultura.

Por su parte, Bixio (2004, pág. 73) expresa que las estrategias didácticas son “los métodos y procedimientos dirigidos a planificar y promover situaciones en las que el alumno organice sus experiencias, estructure sus ideas, analice sus procesos y exprese sus pensamientos”. Como lo destaca el autor, es una actividad conjunta que involucra tanto a docentes como a estudiantes y que debe propiciar que estos últimos se sientan partícipes de la enseñanza para lograr construir un aprendizaje académico. El rol del docente en esta concepción es el de mediador entre el aprendiz y el conocimiento

Las afirmaciones anteriores son reforzadas por Aponte (2007, pág. 16) cuando señala que:

Las estrategias pedagógicas comprenden procedimientos planificados y flexibles, donde participan de manera conjunta docentes y estudiantes, con la intención de producir un cambio, no entendido como un cambio de conducta, sino como proceso cognitivo que conlleva a un aprendizaje transformacional desde la perspectiva de darse cuenta de lo que se aprende.

Con respecto a la conceptualización de las estrategias de enseñanza, Valls (1990, pág. 135), también destaca que “la estrategia regula la actividad de la persona en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta”. De acuerdo con este señalamiento, se puede inferir que la estrategia seleccionada no debe ser una herramienta rígida en su aplicación sino que debe ser flexible y adaptable a las características del alumnado, a partir de un proceso de reflexión del docente que le permita dar cuenta del éxito o no de su implementación en relación a los objetivos propuestos.

Lo dicho con anterioridad coincide con lo expresado con Caparella (2001, pág. 48) quien establece que las estrategias “no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción”. Tal afirmación subraya su carácter de flexibilidad además del hecho de estar

sujetas a procesos no sólo de reflexión de su planificación sino, fundamentalmente, de su puesta en práctica de manera contextualizada.

6. 2 Factores intervinientes en la enseñanza de la lectura.

A continuación, se redactan los factores que se toman en consideración para la enseñanza de la lectura de acuerdo a diferentes autores.

Foucambert (1994, pág. 153), defiende “una enseñanza de la lectura en la cual se aprende a leer leyendo, donde el aprendiz puede estar en contacto con los más diversos tipos de textos sociales, los cuales necesita y utiliza en lo cotidiano”. De esta concepción se destaca el carácter utilitario de la lectura como portadora de sentido para resolver los problemas que se presentan en la cotidianidad, además de la riqueza y contextualización necesarias del material de lectura.

Lo anterior también se fundamenta con lo explicitado por Solé (1998, pág. 62) quien establece que “la enseñanza inicial de la lectura debe garantizar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita, como medio de construir los conocimientos necesarios para poder abordar las diferentes etapas de su aprendizaje”. El autor en esta teorización hace mención de la importancia de la lectura como sostén y base de otros aprendizajes, además de insistir en la significatividad y funcionalidad de tal adquisición. El sujeto de aprendizaje debe poder transferir este conocimiento a otros ámbitos.

Por su parte, investigadores como Stevenson, Parker, Wilkinson, Hegión y Fish (1976), Resnick y Hammond (1984), Share, Jorn, MacClean y Mathews (1984), Juel (1988), Meyer, Wardrop y Hasyings (1990) analizaron diversos factores que se relacionan con el aprendizaje de la lectura por parte del niño y la conclusión más importante de estos trabajos se explicita en una investigación que realizó Terzi (2002, pág. 14 - 15) quien estableció que “*la habilidad de decodificación presentada por el niño al iniciar el primer grado es un factor determinante de su éxito escolar como lector*”. Esta afirmación permite inferir que los procesos de conversión grafema fonema son predictores importantes para el aprendizaje de la lectura y que condicionan el rendimiento lector.

Lesgold (2002, pág. 156) acompaña esta conclusión y propone que “durante los dos primeros años de enseñanza de la lectura los niños deben ser estimulados para desarrollar mayor velocidad en la decodificación de palabras, a fin de poder comprender lo que leen”. Este autor realiza una asociación directa entre el proceso de decodificación y la comprensión, es por ello que se establece que las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura deben propiciar la implementación del proceso de decodificación en las diversas actividades.

A continuación de lo citado por Lesgold, Smith (1999, pág. 43) infiere sobre el “significado de lo leído” poniendo el énfasis en un nuevo paradigma del proceso lector que enfatiza la comprensión del material leído por sobre la decodificación de los signos.

Al respecto de la temática, Cuenca, Elvira Concepción (1987, pág. 30) expone una orientación metodológica para la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de la siguiente afirmación “si el alumno debe darse cuenta de que el lenguaje escrito reproduce el lenguaje hablado, estableciendo las relaciones correspondientes, para la enseñanza de la lectoescritura debemos proceder de la misma manera en que se le enseña a hablar al bebé”, realizando una comparación entre los aprendizajes mencionados. La autora continúa explicitando que “la madre no le habla a su hijo pequeño con sonidos y sílabas aisladas, sino que le conversa, se basa en contextos y situaciones con significación”. Lo que la autora intenta explicar es que a pesar de que el bebé se comunica a partir de sonidos aislados y sílabas, las respuestas de la madre hacia esas intenciones comunicativas son efectuadas desde un contexto de significación.

Cuenca, Elvira Concepción (1987, pág. 31) establece que “no debemos partir jamás de sonidos o sílabas aisladas, sino, como lo hacen las madres, de contextos con significación”. Un fonema, grafema o sílaba presentados de manera aislada no tienen significado para el sujeto de aprendizaje, lo que la autora propone es que tales signos gráficos deben ser contextualizados dentro de situaciones que adquieran significado para el alumno y que despierten el interés para su aprendizaje.

Para finalizar el abordaje sobre la enseñanza de la lectura y acentuar el posicionamiento anterior, Cuenca, Elvira Concepción (1987, pág. 31) expresa “descartemos

los métodos alfabéticos, fonéticos, silábicos y todos aquellos que llevan a descuartizar el lenguaje, y estaremos en el camino acertado para la enseñanza de la lectoescritura”.

En este capítulo se puso énfasis en el docente y en las estrategias metodológicas para la enseñanza de la lectura, pero también es relevante hacer mención de otro de los factores importantes para el desarrollo de todo aprendizaje, el contexto familiar donde se desenvuelve el aprendiz.

CAPÍTULO 7

Influencia de la familia en el aprendizaje lector

“El objetivo de la lectura no es quedar terminados por la asimilación de lo dicho ni quedar determinados por el aprendizaje dogmático de lo – que – hay – que – decir”

Jorge Larrosa.

El concepto de familia es definido por Cabera, Funes y Brullet (2004, pág. 25) como “aquel grupo humano que articula relaciones afectivas y de solidaridad, entre sexos y generaciones, pero también relaciones de poder y desigualdad”. En esta concepción, el autor establece una fuerte carga afectiva pero también señala cuestiones de jerarquía en el seno familiar que conllevan a suponer una cuota de poder a algunos miembros del sistema.

Según expone Tierno Jiménez (1989, pág. 25), los padres son los llamados “primeros educadores” con un papel crucial durante los primeros años de escolaridad, cuando para el niño su mayor ambiente de influencia es el familiar y realiza la mayoría de sus interacciones comunicativas con este núcleo de personas, sentando así unos cimientos en los que se basará la comunicación y la convivencia.

Posteriormente el niño acude a la escuela para comenzar su formación académica y personal, aunque este hecho no aleja a la familia de su educación. En consonancia con esta afirmación Tierno Jiménez (1989, pág. 100) expone que “la escuela no sustituye, pues, sino que complementa la acción educativa de la familia. Está al servicio de la formación integral del alumno, de acuerdo con los padres o, en su caso, supliendo las deficiencias familiares en la educación de los hijos”. A partir de esta conceptualización se explicita la responsabilidad del ámbito familiar y del ámbito educativo con respecto a la educación del sujeto, siendo el segundo ámbito una continuación de los aprendizajes adquiridos en el seno familiar. Estos últimos sientan las bases para la construcción del conocimiento académico y son perfeccionados en la institución escolar.

Una vez en el establecimiento, el desarrollo comunicativo no es similar en todos los aprendices de un mismo curso o con igual edad. Al respecto, Bigas y Correig (2008, pág.

25) establecen que “las diferencias que hay en el lenguaje y la comprensión de estos alumnos son producidas por diversas causas, relacionadas, en su mayoría, con su entorno social más cercano”. Los autores citan tres posibles factores que alterarían el desarrollo de la comunicación:

Factores individuales: relacionados con momentos que el niño puede vivir en un corto periodo de tiempo, como puede ser la llegada de un hermano. El nacimiento de un nuevo miembro en la familia puede afectar el comportamiento comunicativo de forma temporal.

Factores relacionados con las atenciones y el afecto que el niño recibe de su entorno: este tipo de casos suele darse en centros u orfanatos en las que las atenciones recibidas han sido insuficientes. En consecuencia, el niño presentara un déficit en su desarrollo comunicativo, lingüístico y cognitivo.

Factores relacionados con la interacción que han mantenido con los miembros de la familia: según el grado de estimulación e interacción familiar, mejor serán los resultados del niño a nivel comunicativo, cognitivo y lingüístico. El desarrollo en el primer año de vida del infante es clave en el proceso de adquisición de sus capacidades.

Con respecto a los entornos, Bigas y Correig (2008, pág. 46) establecen que pueden diferir según los siguientes componentes:

El nivel cultural y social de los agentes educativos más próximos: padres y hermanos y familia en general, pero también el entorno más alejado: el barrio y la escuela. La organización familiar, que propicia una relación entre los miembros cuantitativa y cualitativamente muy variable según cada caso.

De acuerdo con las anteriores autoras, Ferrer Serrahima (2012, pág. 21) añade:

Es muy importante que los profesionales colaboremos con ellos [los alumnos] y con sus familias, con el fin de aprovechar lo mejor posible estos años y con el objetivo de optimizar sus capacidades, ya que la competencia comunicativa y lingüística de una persona se determina, en buena medida, en estas primeras edades.

De lo anterior se infiere que es relevante que los niños estén insertos en un entorno que estimule sus habilidades comunicativas a partir de interacciones con los adultos, la

realización de preguntas, la escucha atenta, la participación e intervención en conversaciones y la posibilidad de expresarse en un ambiente cálido que estimule y de seguridad. Al respecto, Ferrer Serrahima (2012, pág. 20) expone:

“Enseñar a hablar” y “hablar con” son dos actitudes y conductas muy diferentes. La persona adulta, como interlocutor, facilita, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, el desarrollo del lenguaje de cada niño, a partir de las experiencias comunicativas compartidas.

En la adquisición de habilidades comunicativas también es relevante la evocación a hechos pasados y su posterior narración, ya que permiten la adquisición de un lenguaje más amplio, complejo y variado, fomentado por el adulto que lo escucha. Según Bigas y Correig (2008, pág. 47) “estos momentos promueven la referencia a hechos y situaciones que trascienden la experiencia personal del niño, los límites de su mundo familiar para que así pueda ampliar la capacidad de descentramiento, adentrarse en el mundo de los demás”.

El relato de dichas experiencias y sucesos es preparatorio para la adquisición del lenguaje escrito, como expone Tough (1987, pág. 31):

[...] los niños desarrollan diferentes sistemas de significados como resultado de sus experiencias a la hora de utilizar el lenguaje en su casa. El mundo adquiere un carácter diferente de acuerdo con los valores y las perspectivas que han desarrollado mediante sus experiencias. [...] la experiencia que los niños tienen sobre el uso del lenguaje en su hogar, afectará al progreso que el niño haga en la escuela.

Además, el autor especifica:

[...] se puede concluir que muchos niños están en una situación de desventaja considerable en la escuela, debido, en parte, a lo que ya han aprendido sobre las expectativas que los adultos tienen respecto a ellos, y en parte, a lo que no han aprendido sobre las formas de utilizar el lenguaje y las expectativas de los profesores.

Como conclusión sobre la influencia de la familia en el desempeño escolar y más precisamente en el desarrollo del aprendizaje lector, se cita a Bigas y Correig (2008, pág 68 - 69) con la siguiente afirmación:

El entorno familiar constituye un factor fundamental en el desarrollo del lenguaje de los niños hasta, aproximadamente, los seis años. [...] Los estudios realizados para intentar establecer una relación causal entre estos entornos favorables y una clase social determinada no han llegado a ninguna conclusión definitiva ni clara. A pesar de ello, se observa que, en muchos casos, los niños de clase desfavorecida presentan un índice de fracaso escolar superior al de otras clases y se apunta como una explicación posible las diferencias en el uso de un determinado tipo de lenguaje que la escuela exige y que los niños de clases desfavorecidas no habrían desarrollado en sus entornos familiares.

PARTE II: MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 8

Esquema del trabajo de campo

8. 1 Planteo del problema de investigación.

8. 1. 1 Tema.

“La conversión grafema - fonema como principal predictor del aprendizaje de la lectura en niños del primer grado de Educación Primaria de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” de la ciudad de Rosario, Santa Fe, período 2.015 – 2.016”.

Según el relato de las docentes del primer grado de Educación Primaria y de los directivos de dicha institución, se advierten fallas en el rendimiento escolar de los niños con respecto al aprendizaje lector.

8. 1. 2 Preguntas de investigación.

- 1) ¿Cuáles son los principales predictores para la adquisición lectora?
- 2) ¿Qué relación se puede establecer entre la conversión fonema - grafema y el aprendizaje de la lectura?
- 3) ¿Qué habilidades favorecen el desarrollo con éxito de la lectura?
- 4) ¿Cuál es la secuencia de desarrollo que transita el aprendizaje lector?
- 5) ¿Cómo se puede evaluar la asociación grafema - fonema en niños de 6 y 7 años?
- 6) ¿Cuáles son algunos de los factores contextuales condicionantes que afectan al aprendizaje lector?
- 7) ¿Qué actividades o métodos se implementan en el aula para la prevención del retraso o déficit lector?
- 8) ¿Qué estrategias psicopedagógicas se pueden plantear para potenciar el desarrollo de la asociación grafema - fonema en el aula?

8. 1. 3 Objetivos Generales y Objetivos Específicos.

* Objetivos Generales:

- ✓ Determinar la relación que existe entre la conversión grafema - fonema y el desarrollo de la lectura en el primer grado de la Educación Primaria.
- ✓ Descubrir posibles factores contextuales condicionantes del aprendizaje lector.
- ✓ Diseñar un plan de actividades para potenciar procesos de asociación fonema - grafema como principal predictor del aprendizaje de la lectura.

* Objetivos Específicos:

- ✓ Definir los precursores tempranos que predicen el aprendizaje de la lectura.
- ✓ Analizar las habilidades pre – lectoras implicadas en el aprendizaje de la lectura.
- ✓ Establecer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora.
- ✓ Evaluar la conversión grafema - fonema en niños de 6 y 7 años.
- ✓ Enumerar los factores contextuales que condicionan el aprendizaje de la lectura.
- ✓ Sugerir la implementación de estrategias psicopedagógicas que potencien procesos de asociación fonema – grafema.

8. 1. 4 Hipótesis.

El trabajo se sustenta con la hipótesis que sostiene que los niños del primer grado del turno tarde de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” de la ciudad de Rosario presentan un déficit en los procesos de conversión grafema - fonema que conlleva un retraso en la adquisición lectora.

8. 2. Selección del diseño de investigación.

De acuerdo a lo expuesto por Arnal (1992), la investigación adopta un paradigma interpretativo. Se pretende la descripción y la comprensión de un aspecto del conocimiento centrado en el aprendizaje de la lectura. A partir del análisis de los factores que intervienen en tal aprendizaje y de los procesos de conversión fonema - grafema en una población determinada, se pretende dar respuesta a las problemáticas que plantean los docentes y directivos de la Institución, por medio de la sugerencia de estrategias psicopedagógicas que tiendan a estimular el desarrollo de los procesos descriptos.

En relación al carácter de la medida se indica que la investigación es cuantitativa y cualitativa, es decir, de carácter mixto. Desde el primer tipo se pretende un análisis de los aspectos observables y susceptibles de cuantificación: la conversión grafema - fonema a partir de la aplicación de técnicas de exploración psicopedagógicas baremadas para el análisis de datos. Desde el segundo tipo de investigación, se intenta el estudio, la comprensión e interpretación del proceso de aprendizaje lector y las falencias detectadas en el mismo a partir del análisis de los prerrequisitos y habilidades lectoras que lo atraviesan desde un tratamiento cualitativo de los datos.

8. 3. Definición del tipo de investigación.

Siguiendo los criterios que plantea Arnal (1992) se puede decir que según la finalidad que persigue se propone una investigación básica o pura ya que se pretende incrementar el conocimiento de un aspecto de la realidad escolar caracterizado por las dificultades en el proceso de adquisición lectora.

Con respecto al alcance temporal, consiste en una investigación transversal al estudiar los procesos de asociación grafema - fonema como principal predictor del aprendizaje lector en los sujetos que asisten al primer grado de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” durante el período 2015 – 2016.

De acuerdo a la profundidad u objetivo se establece una investigación descriptiva con el propósito de describir el proceso de adquisición de la lectura incluyendo los prerrequisitos y las habilidades lectoras que influyen en este aprendizaje y cómo este aprendizaje se encuentra afectado en los niños de la Institución antes nombrada debido a la carencia de conocimientos previos sólidos para esta adquisición desde el Nivel Inicial. Se utilizarán métodos descriptivos como la observación, la aplicación de técnicas psicopedagógicas (tests) que permitan dar cuenta del estado de desarrollo del niño y entrevistas a docentes y directivos.

Según el marco en que tiene lugar, la investigación se realiza en el campo o sobre el terreno, ya que implica el traslado a la Institución para realizar observaciones y aplicar técnicas psicopedagógicas al grupo de niños insertos en el aula.

De acuerdo a la concepción del fenómeno educativo es una investigación idiográfica, porque está basada en observaciones, entrevistas a docentes y directivos y aplicación de pruebas psicopedagógicas, que enfatizan la singularidad del fenómeno, sin pretender formular leyes generales.

Por último, haciendo referencia a la dimensión temporal, consiste en una investigación descriptiva que estudia el desarrollo y las falencias en el aprendizaje lector de la población caracterizada en la actualidad.

8. 4 Delimitación de la investigación: unidades de análisis.

Las unidades de análisis consideradas para la realización del presente trabajo de investigación son las siguientes:

- Fuentes primarias y secundarias de información adquiridas por medio de investigaciones publicadas en internet, tesis, artículos de revistas científicas, libros.
- Alumnos del primer grado de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos”.
- Docentes a cargo de los cursos.
- Familias.

8. 4. 1 Contexto de estudio. Ubicación geográfica de la Institución analizada.

La investigación se realizó durante el período 2015 – 2016. En referencia al contexto, se indica que la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” se encuentra ubicada en el Barrio Ludueña, perteneciente al Distrito Noroeste de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Entre las instituciones de mayor relevancia con cercanía a la escuela se pueden citar el Centro Municipal de Distrito “Olga y Leticia Cossettini”, inaugurado en septiembre del 2006 en Provincias Unidas 150 bis. En este centro los vecinos pueden realizar de manera descentralizada distintos tipos de trámites. Y, por otra parte, se explicita la cercanía al Centro de Convivencia Barrial inaugurado en abril de 1997 en el Barrio Ludueña, sumándose a un gran número de organizaciones sociales y eclesióásticas de base que desarrollaban sus acciones en el barrio. Estos centros están ubicados estratégicamente en los barrios de mayor vulnerabilidad de la ciudad y allí se desarrollan instancias de

capacitación, recreación, consultoría legal y de salud, entre otras. A su vez, posibilitan la inclusión de grupos familiares completos propiciando el pleno ejercicio de sus derechos.

Entre las características del barrio es relevante explicitar su localización geográfica. Si bien los límites de los barrios suelen ser imprecisos, son útiles para conocer la construcción de una identidad a partir de la apropiación de determinados valores simbólicos. Dicho esto, se cita que el barrio Ludueña toma su nombre del arroyo que se encuentra en la zona norte. También lleva ese nombre la estación de trenes donde confluyen las vías del Ferrocarril Mitre y Belgrano. El barrio limita al noroeste con el asentamiento irregular denominado Empalme Oeste. Al norte está situado el populoso asentamiento de la comunidad Toba, entre Juan José Paso y Avenida Génova, y Avenida Travesía y Vías del Ferrocarril Mitre. Por último, al sur del barrio Ludueña se ubica el barrio Industrial.

El paisaje está conformado por casas bajas, con algunos clubes de básquet y de bochas, y varias e improvisadas canchitas de fútbol. Al oeste del barrio, en la zona del cruce ferroviario, proliferan asentamientos irregulares, las viviendas precarias y se profundizan las carencias. Las necesidades básicas de urbanismo están ausentes, predominan las calles de tierras y calles asfaltadas pero sin cordón. Es una gran superficie que carece de gas natural y no está cubierta por una red cloacal. La zona noroeste pertenece a la cuenca del arroyo Ludueña, y es una zona reiterada veces castigada por las inundaciones.

Dicho lo anterior, cabe la aclaración de que la muestra de alumnos que se seleccionó para la investigación vive en la zona oeste del barrio Ludueña.

8. 4.2 Alumnos y Docentes seleccionados.

Población:

La población se constituye por la totalidad de los alumnos que asisten al primer grado de la Educación Básica Primaria de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” de la ciudad de Rosario en sus respectivas divisiones A, B, C (turno mañana) y D y E (turno tarde). Además, se conforma por la totalidad de las docentes referentes de los grupos y la constitución familiar de cada alumno.

Muestra:

Se selecciona una muestra conformada por 23 alumnos entre 6 y 7 años de edad, 15 pertenecientes al género femenino y 8 al género masculino, que asisten a las divisiones D y E del turno tarde del primer grado de Educación Básica Primaria de dicha Institución. Las docentes a cargo de los grupos y las familias de los alumnos también forman parte de la muestra seleccionada.

Las razones por las que se opta por esta selección de la muestra se relacionan con la disponibilidad horaria para el trabajo de la investigadora y con la vinculación con personas que se desempeñan laboralmente en la institución durante ese turno.

8. 5 Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.

En el siguiente cuadro se establece la correlación entre los objetivos del trabajo de investigación y las unidades de análisis ya explicitados con las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de los datos.

OBJETIVOS	TÉCNICAS / INSTRUMENTOS	UNIDADES DE ANÁLISIS
* Definir los precursores tempranos que predicen el aprendizaje de la lectura.		
* Analizar las habilidades		Fuentes primarias y secundarias de información adquiridas por

<p>pre – lectoras implicadas en el aprendizaje de la lectura.</p>	<p>Recopilación de documentos.</p>	<p>medio de investigaciones publicadas en internet, tesis, artículos de revistas científicas, libros.</p>
<p>* Establecer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora.</p>		
<p>* Evaluar la conversión grafema - fonema en niños de 6 y 7 años.</p>	<p>K BIT “Test breve de Inteligencia de Kaufman” Subtest de Matrices y Vocabulario Expresivo. LEE “Test de Lectura y Escritura en español”</p>	<p>Alumnos</p>
	<p>Entrevista</p>	<p>Docente</p>
<p>* Enumerar los factores contextuales que condicionan el aprendizaje de la lectura.</p>	<p>Encuesta</p>	<p>Familias</p>

* Implementar estrategias psicopedagógicas que estimulen procesos de conversión grafema – fonema.	Entrevista	Docente
---	------------	---------

8. 5. 1 Caracterización de los Instrumentos y Técnicas de Investigación.

Bajo esta titulación se establece la conceptualización de los instrumentos y técnicas que se utilizaron para la investigación.

Muñoz Razo Carlos (2011, pág. 223) describe la Recopilación de Documentos de la siguiente manera:

La investigación de carácter documental es aquella que se apoya en la recopilación de información a través de documentos gráficos formales e informales. Esto permite al investigador fundamentar y complementar su investigación con lo aportado por diferentes autores.

La característica distintiva de la investigación de carácter documental es que obtiene su información mediante fuentes de información de tipo escrito, como fuentes bibliográficas, iconográficas, fonográficas e incluso a partir de medios digitales.

De acuerdo a Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2006, pág. 597):

[...] No obstante, la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta. Ésta se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). [...]

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas, se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Por otra parte, Grasso (2006) establece que la encuesta es un procedimiento que permite explorar cuestiones que hacen a la subjetividad y al mismo tiempo obtener esa información de un número considerable de personas.

Kaufman, Alan S. & Kaufman Nadeen L. (1997, pág. 1), explicitan en el Manual del Test Breve de Inteligencia de Kaufman K – BIT lo siguiente:

El Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K – BIT), está diseñado para la medida de la inteligencia verbal y no verbal en niños, adolescentes y adultos puesto que abarca un amplio ámbito de edades que se extiende desde los 4 a los 90 años.

En el Manual del Test de lectura y escritura en español LEE, Defior Cítoles et al. (2006, pág. 29) cita en la ficha técnica: “[...] Ámbito de aplicación: De 1º a 4º curso de Educación Primaria. [...] Finalidad: Evaluar los principales procesos implicados en la lectura y escritura, haciendo referencia a los logros medios esperados por año escolar. [...]”

8.6 Procedimiento.

Como primera instancia de la investigación se procedió a realizar la recopilación de documentos como una técnica de recolección de datos. A través de documentos gráficos formales e informales que aportan diferentes autores se pretendió recaudar información sobre los precursores tempranos que predicen el aprendizaje de la lectura, las habilidades pre – lectoras implicadas en dicho aprendizaje y la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora.

En un primer momento, se aplicó como técnica de investigación psicopedagógica el Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K – BIT) con el objetivo de realizar una rápida apreciación de la inteligencia de los grupos. Lo cual permitió descartar posibles retrasos en el desarrollo intelectual que podrían constituirse como causa de la dificultad de asociación fonema – grafema. Los resultados obtenidos de dicha aplicación permitieron una selección objetiva de la muestra.

Los resultados de la aplicación del Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K – BIT) mostraron que cinco de los alumnos que asisten al primer grado de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” presentan un coeficiente intelectual medio, por lo cual, la muestra no es

significativa a los fines investigativos. Ante esta conclusión, se decidió entregar una encuesta a los padres para recaudar información sobre el contexto social y familiar y analizar la posible incidencia de esta dimensión en el proceso de aprendizaje de sus hijos en relación al aspecto citado.

Luego, se continuó con la administración del Test de Lectura y Escritura en Español (LEE). Se seleccionaron para la investigación las pruebas complementarias de Segmentación Fonémica y Lectura de Letras. La primera de ellas evalúa la conversión fonema – grafema y consiste en aislar los sonidos que componen las palabras que son presentadas de forma oral. La prueba complementaria de Lectura de Letras comprueba si el sujeto conoce todas las letras o manifiesta dificultades en el reconocimiento de alguna de ellas mediante la presentación de una lista de letras en imprenta mayúscula. En ambas pruebas, el examinado puede decir el sonido de la grafía o el nombre.

Para finalizar, se realizó la entrevista con las docentes del primer grado de Educación Básica Primaria de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos”, de manera individual. Este intercambio de información posibilitó la construcción conjunta de significados sobre la lectura, las habilidades que se desarrollan a partir del aprendizaje lector, metodologías y recursos aplicados para la enseñanza, las influencias del contexto familiar y socio – cultural en dicho aprendizaje y la importancia del Nivel Inicial en el desarrollo de prerrequisitos para la lectura.

CAPÍTULO 9

Análisis e interpretación de los resultados

9.1 Tabulación cuantitativa y análisis cualitativo de los datos recolectados.

Test Breve de Inteligencia de Kaufman – K. BIT

A partir de la aplicación de este recurso técnico se pueden obtener las siguientes categorías descriptivas correspondientes a los subtests de Vocabulario (parte A: Vocabulario expresivo), Matrices y al CI Compuesto del K - BIT de los alumnos de cada grupo.

El subtest de Vocabulario es una medida de la habilidad verbal, del conocimiento del lenguaje, de la formación de conceptos verbales y del caudal de información que requiere respuestas orales y que consta de 82 ítems. Este subtest aprecia el desarrollo del lenguaje y el nivel de conceptualización verbal. La parte A, Vocabulario expresivo (45 ítems); requiere que la persona dé el nombre de un objeto representado gráficamente. El rendimiento en esta prueba constituye una medida de lo que Horn y Cattell (1966) llamaron inteligencia cristalizada, el modo de aprendizaje y solución de problemas que depende fundamentalmente de la escolarización formal y de las experiencias culturales.

Matrices consta de 48 ítems no verbales con estímulos visuales tanto de tipo figurativo (personas u objetos) como abstracto (formas geométricas o símbolos). Aprecia habilidades no verbales y capacidad para resolver nuevos problemas a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. Esta aptitud se ha revelado como una excelente medida de la inteligencia general, el procesamiento simultáneo, el razonamiento no verbal y el pensamiento fluido. Este último según Horn y Cattell (1966) hace referencia a la adaptabilidad y flexibilidad al enfrentarse a situaciones imprevistas en la solución de problemas.

Primer Grado D

Alumnos	Categoría Descriptiva	Categoría Descriptiva	CI Compuesto	K -
---------	-----------------------	-----------------------	--------------	-----

	VOCABULARIO	MATRICES	BIT
1	Medio	Medio	Medio
2	Medio bajo	Medio	Medio bajo
3	Medio	Medio bajo	Medio
4	Muy bajo	Medio	Bajo
5	Bajo	Medio	Medio bajo
6	Medio	Medio bajo	Medio bajo
7	Medio	Medio alto	Medio alto
8	Medio	Medio	Medio
9	Medio bajo	Medio	Medio
10	Bajo	Muy bajo	Muy bajo
11	Medio bajo	Medio	Medio bajo

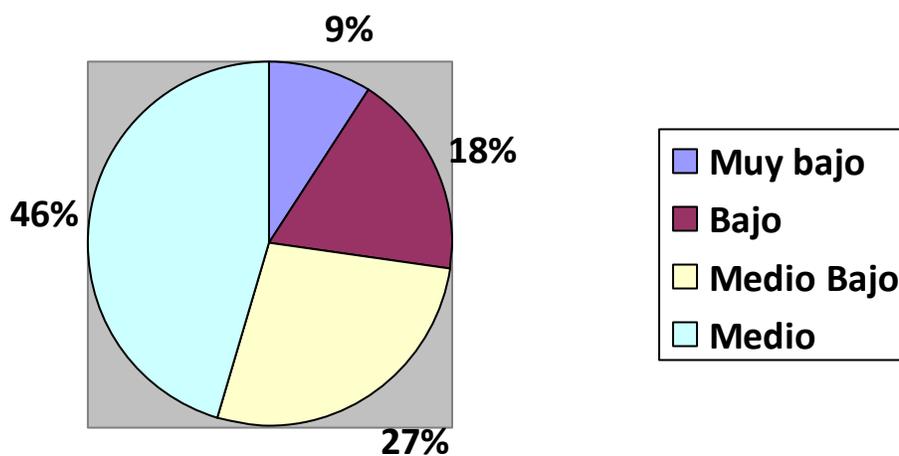
Primer Grado E

Alumnos	Categoría Descriptiva VOCABULARIO	Categoría Descriptiva MATRICES	CI Compuesto BIT	K -
1	Bajo	Medio	Medio bajo	
2	Muy bajo	Bajo	Muy bajo	
3	Medio bajo	Medio bajo	Bajo	
4	Medio bajo	Medio	Medio bajo	
5	Muy bajo	Medio bajo	Bajo	

6	Medio bajo	Medio bajo	Bajo
7	Bajo	Medio	Bajo
8	Muy bajo	Medio	Bajo
9	Muy bajo	Medio	Bajo
10	Bajo	Medio bajo	Bajo
11	Muy bajo	Muy bajo	Muy bajo
12	Bajo	Medio	Medio bajo

A modo de comparación, se grafican los resultados que obtuvieron los alumnos de Primer Grado D en las pruebas de Vocabulario y Matrices.

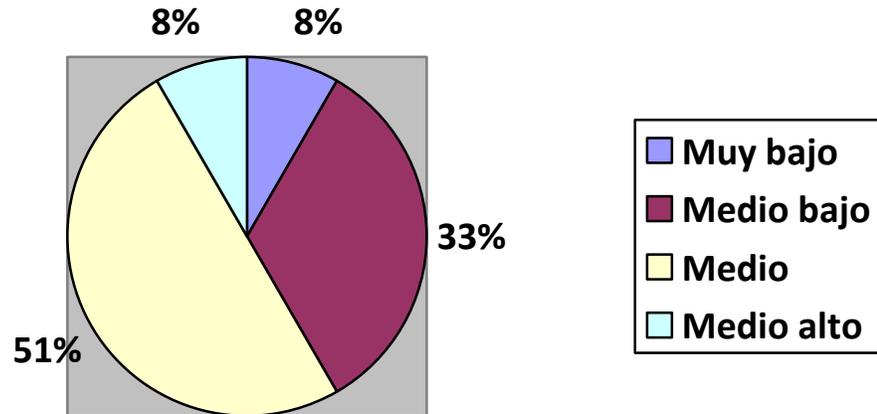
CATEGORÍA DESCRIPTIVA VOCABULARIO 1º D



La observación del gráfico indica que el 9% de los alumnos se sitúa en la categoría descriptiva muy bajo en relación a su rendimiento en la prueba de Vocabulario, el 18 % de

la muestra categoriza su rendimiento como bajo, el 27 % como medio bajo y la mayor parte de los alumnos (46%) presenta un nivel medio.

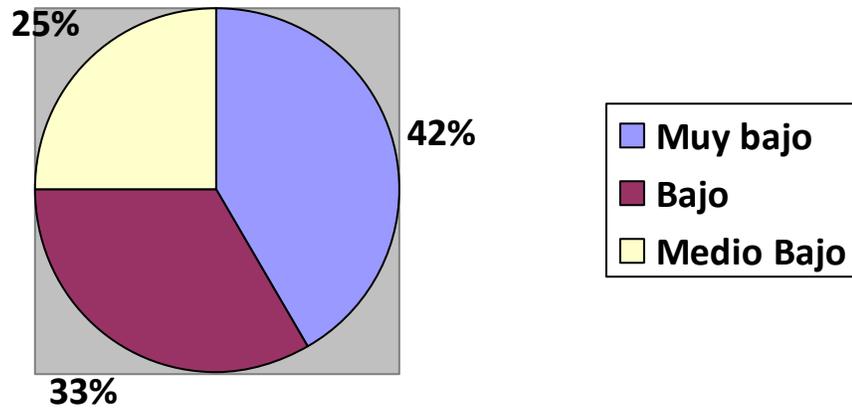
CATEGORÍA DESCRIPTIVA MATRICES 1º D



En la subprueba de Matrices el 8% de los alumnos se localiza en la categoría descriptiva muy bajo mientras que otro 8% de la muestra presenta un rendimiento medio alto. Por otra parte, el 33% categoriza en un nivel medio bajo y el 51% de los alumnos logran un rendimiento medio en dicha subprueba.

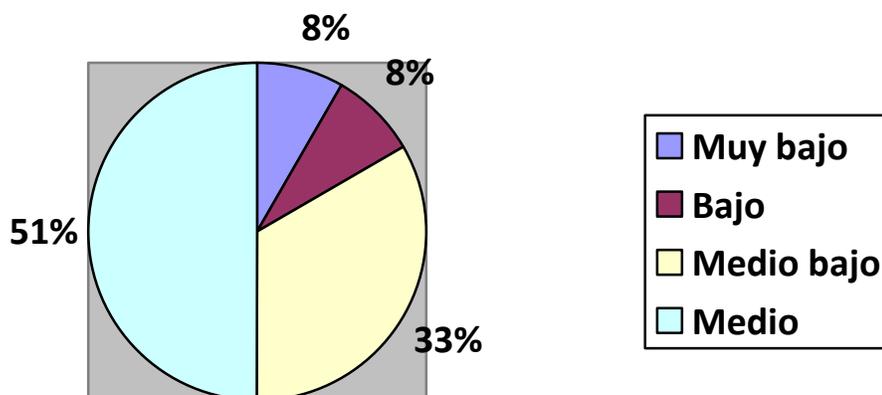
A continuación, se presentan los gráficos con los resultados que obtuvieron los alumnos de Primer Grado E en las pruebas de Vocabulario y Matrices:

CATEGORÍA DESCRIPTIVA VOCABULARIO 1º E



La representación gráfica indica que el 25% de los alumnos de 1º E se sitúan en una categoría descriptiva media baja en relación a la prueba de Vocabulario, el 33% presenta un rendimiento bajo y el 42% restante de la muestra logra un nivel muy bajo.

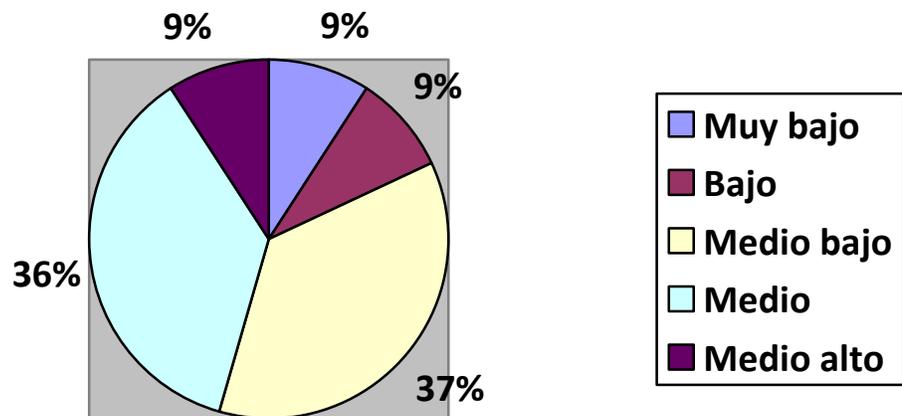
CATEGORÍA DESCRIPTIVA MATRICES 1º E



En la subprueba de Matrices el 8% de los alumnos se localiza en la categoría descriptiva muy bajo mientras que otro 8% de la muestra presenta un rendimiento bajo. Por otra parte, el 33% categoriza en un nivel medio bajo y el 51% de los alumnos logran un rendimiento medio en dicha subprueba.

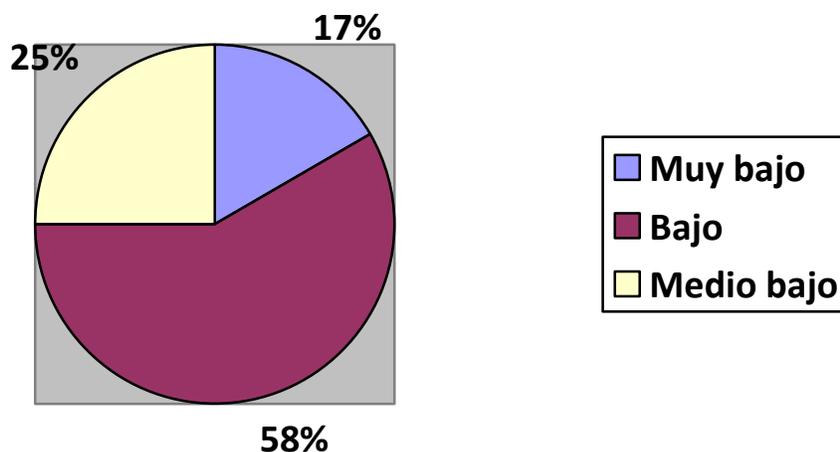
Para finalizar, se realiza la analogía de los resultados obtenidos en el coeficiente intelectual compuesto por las pruebas de Vocabulario y Matrices para cada grupo escolar.

CI COMPUESTO 1º D



El gráfico indica que el 9% de los alumnos se localiza en una categoría descriptiva muy baja en lo que respecta al CI Compuesto del K-BIT, el mismo porcentaje de la muestra presenta un nivel bajo y otro 9% un nivel medio alto. Por otro lado, el 36% de los alumnos categorizan en un rendimiento medio y el 37% restante se presentan en una categoría media baja.

CI COMPUESTO 1º E



Se explicita que el 17% de los alumnos de 1º E pertenece a una categoría muy baja en relación al CI Compuesto del K-BIT, un 25% de la muestra se localiza en un nivel medio bajo y el 58% restante infiere un rendimiento bajo.

9.2 Tabulación cuantitativa y análisis cualitativo de los datos recolectados.

Test de Lectura y Escritura en Español - LEE

A continuación se muestra una tabla con la puntuación máxima que se otorga a las pruebas complementarias utilizadas. A cada puntuación máxima les corresponde una media que representa el promedio de puntaje en relación a niños del mismo curso y una desviación típica que implica un margen según el cual la puntuación directa que logre el paciente puede conservarse por encima o por debajo de la media esperada.

LEE Test de Lectura y Escritura en español

PRUEBAS COMPLEMENTARIAS	MÁX.	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA

A. Segmentación fonémica.	14	9.55	4.41
B. Lectura de letras.	29	27.90	1.57

Los siguientes cuadros indican las puntuaciones directas que los varones y las mujeres de Primer Grado D obtuvieron en las pruebas de Segmentación Fonémica y Lectura de letras respectivamente.

VARONES	Puntuación Directa en Segmentación Fonémica	Puntuación Directa en Lectura de letras.
1	2	20
2	0	9
3	2	20
4	2	24

MUJERES	Puntuación Directa en Segmentación Fonémica	Puntuación Directa en Lectura de letras.
1	0	28
2	0	29
3	3	15
4	0	18
5	1	16
6	2	19
7	0	15

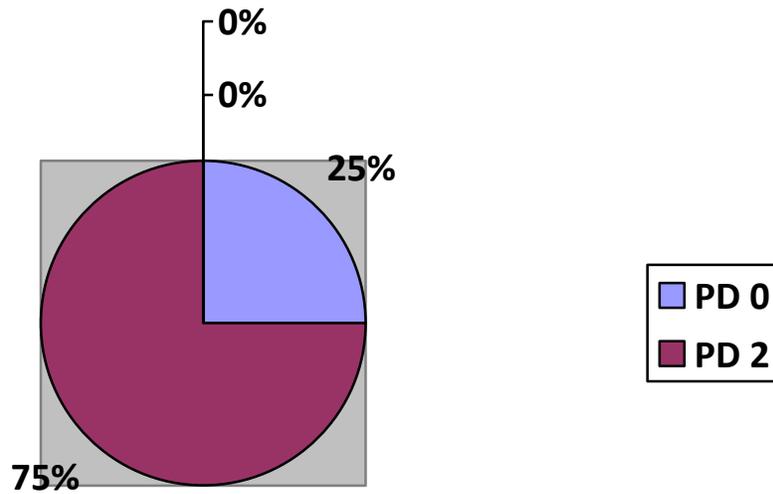
A continuación se detallan las puntuaciones directas que los varones y las mujeres de Primer Grado E lograron en las pruebas complementarias administradas.

VARONES	Puntuación Directa en Segmentación Fonémica	Puntuación Directa en Lectura de letras.
1	0	7
2	0	19
3	8	26
4	0	23

MUJERES	Puntuación Directa en Segmentación Fonémica	Puntuación Directa en Lectura de letras.
1	2	21
2	3	23
3	9	26
4	0	24
5	0	17
6	0	22
7	0	21
8	1	18

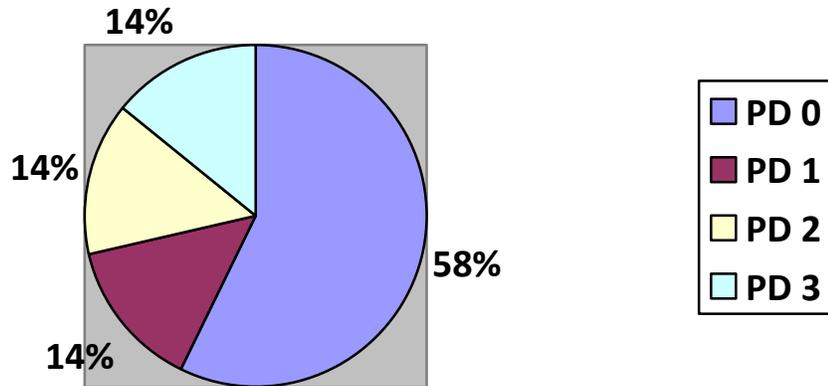
Los resultados que obtuvieron los varones y mujeres de Primer Grado D en las pruebas de Segmentación Fonémica se grafican de la siguiente manera:

**PUNTUACIÓN DIRECTA SEGMENTACIÓN FONÉMICA EN
VARONES 1º D**



A partir de la representación gráfica se puede concluir que el 75% de los varones del curso presenta una puntuación directa de 2 en la prueba de segmentación fonémica y el 25 % restante logra una puntuación de 0. Estos resultados permiten inferir que las puntuaciones de los alumnos se encuentran por debajo de la media esperada para el grupo de edad.

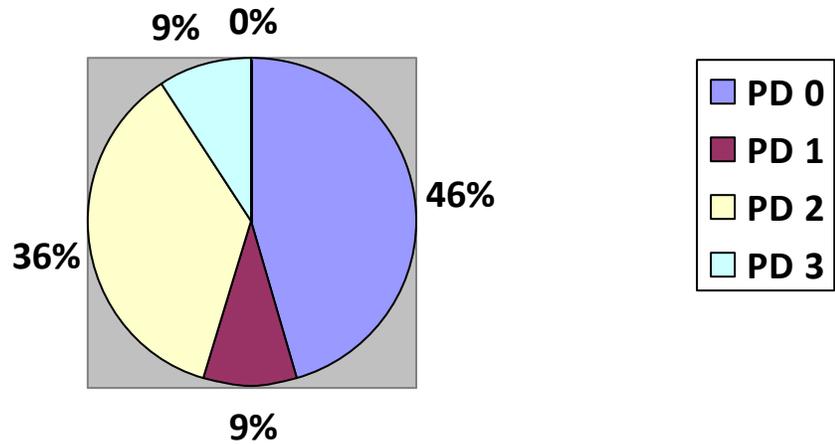
**PUNTUACIÓN DIRECTA SEGMENTACIÓN FONÉMICA EN
MUJERES 1º D**



La observación del gráfico destaca que el 58 % de las mujeres del grado logra una puntuación directa de 0 en el test de segmentación fonémica y, por otro lado, en un porcentaje equitativo de 14% se presentan puntuaciones de 1, 2 y 3. A partir de lo anterior se puede deducir que los resultados de las alumnas se localizan por debajo de la media establecida para su curso.

El siguiente gráfico representa las puntuaciones directas que lograron los alumnos de Primer Grado D en la prueba de Segmentación Fonémica.

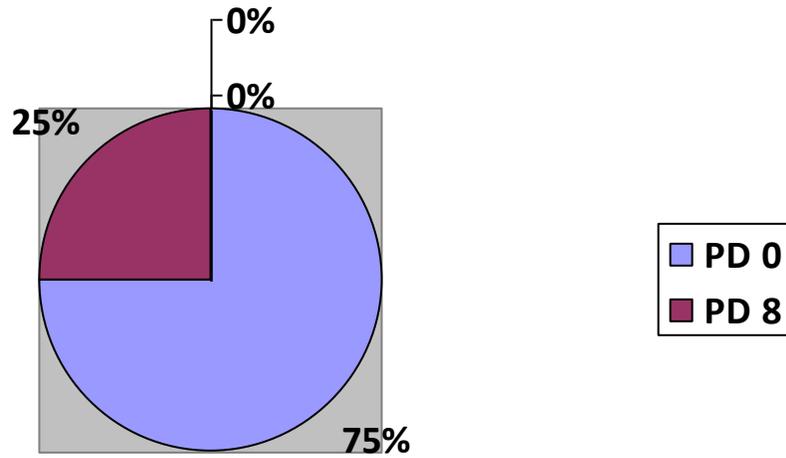
PUNTUACIÓN DIRECTA SEGMENTACIÓN FONÉMICA 1º D



A partir de la representación gráfica se puede concluir que el 100 % de un total de 11 alumnos presenta puntuaciones por debajo de la media esperada para el curso en la prueba de Segmentación Fonémica que evalúa la conversión fonema – grafema y consiste en aislar los sonidos que componen las palabras que son presentadas de forma oral.

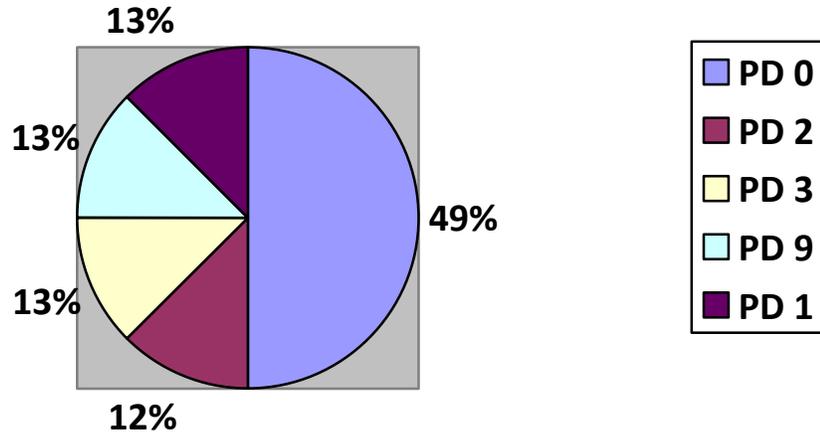
A posteriori se representan gráficamente las puntuaciones que alcanzaron los varones y mujeres de Primer Grado E en la prueba de Segmentación Fonémica:

PUNTUACIÓN DIRECTA SEGMENTACIÓN FONÉMICA EN VARONES 1º E



El gráfico indica que el 75% de los varones del curso presenta una puntuación directa de 0 en la prueba de segmentación fonémica y el 25 % restante logra una puntuación de 8. Estos resultados permiten inferir que las puntuaciones de 0 se encuentran por debajo de la media esperada para el grupo de edad mientras que la puntuación 8 corresponde al promedio establecido.

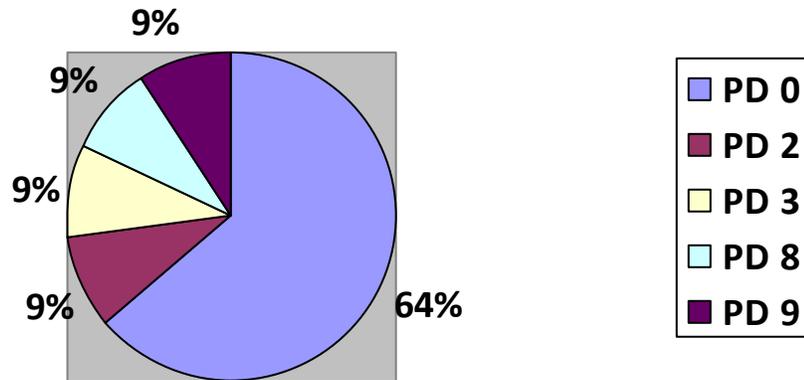
PUNTUACIÓN DIRECTA SEGMENTACIÓN FONÉMICA EN MUJERES 1º E



A partir de la representación gráfica se infiere que el 49 % de las mujeres del grado logra una puntuación directa de 0 en el test de segmentación fonémica. En un porcentaje equitativo, el 13% presentan puntuaciones de 2, 3 y 9; y 12% de la muestra representa una puntuación directa de 1. A partir de lo anterior se puede deducir que el 87% de los resultados de las alumnas se localiza por debajo de la media establecida mientras que el 13% restante corresponde al promedio establecido para el curso.

El siguiente gráfico representa las puntuaciones directas que lograron los alumnos de Primer Grado E en la prueba de Segmentación Fonémica.

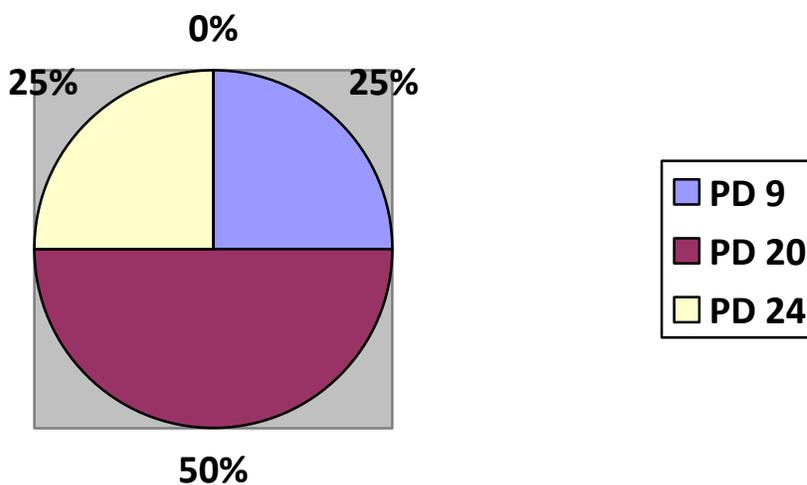
PUNTUACIÓN DIRECTA SEGMENTACIÓN FONÉMICA 1º E



A partir de la representación gráfica se puede concluir que el 18 % de un total de 12 alumnos presenta puntuaciones que corresponden a la media esperada para el curso en la prueba de Segmentación Fonémica que evalúa la conversión fonema – grafema y consiste en aislar los sonidos que componen las palabras que son presentadas de forma oral. Por otra parte, el 82 % de los alumnos restantes logra puntuaciones que se sitúan por debajo del promedio establecido.

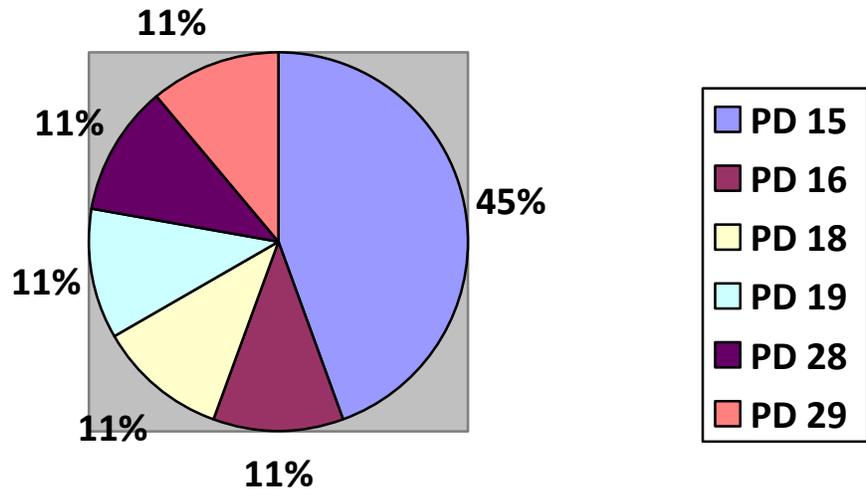
Los resultados que obtuvieron los varones y mujeres de Primer Grado D en la prueba de Lectura de Letras son graficados de la siguiente manera:

PUNTUACIÓN DIRECTA LECTURA DE LETRAS EN VARONES 1º D



A partir de la representación gráfica se puede concluir que el 50% de los varones del curso presenta una puntuación directa de 20 en la prueba de lectura de letras, un 25% corresponde a un puntaje de 9 y el 25 % restante logra una puntuación de 24. Estos resultados permiten inferir que las puntuaciones de los alumnos se encuentran por debajo de la media esperada para el grupo de edad.

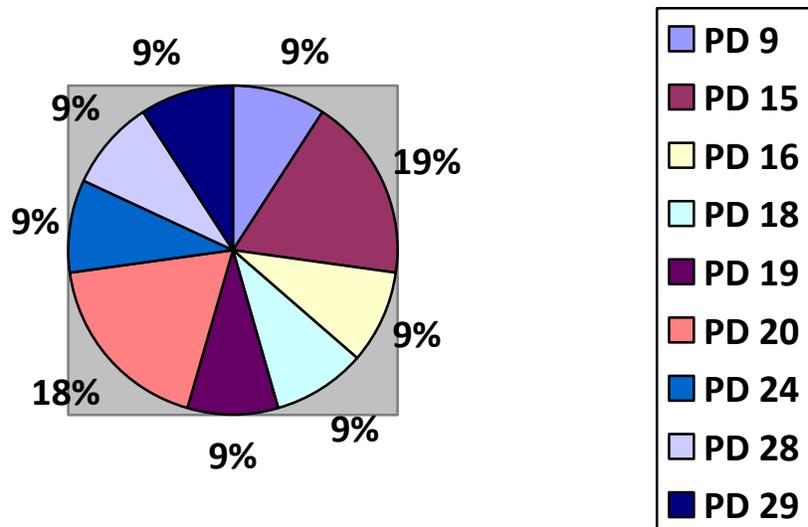
PUNTUACIÓN DIRECTA LECTURA DE LETRAS EN MUJERES 1º D



La observación del gráfico destaca que el 45 % de las mujeres del grado logra una puntuación directa de 15 en el test de lectura de letras y, por otro lado, en un porcentaje equitativo de 11% se presentan puntuaciones de 16, 18, 19, 28 y 29. A partir de lo anterior se puede deducir que el 78 % de las alumnas presentan puntuaciones directas que se localizan por debajo de la media establecida para su curso y el 22 % restante logra una puntuación que se corresponde con el promedio.

El siguiente gráfico representa las puntuaciones directas que lograron los alumnos de Primer Grado D en la prueba de Lectura de Letras.

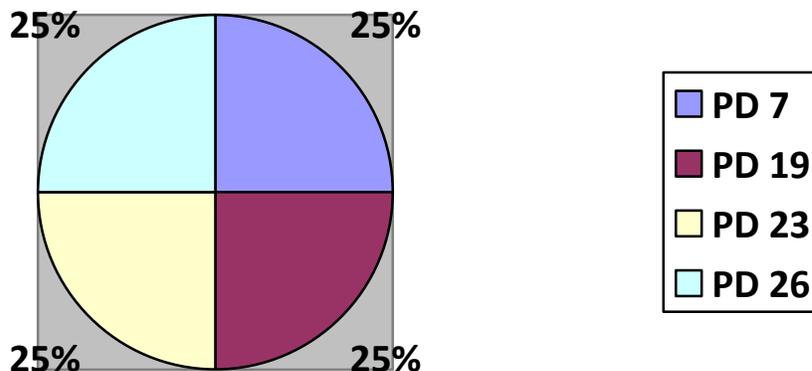
PUNTUACIÓN DIRECTA LECTURA DE LETRAS 1º D



A partir de la representación gráfica se puede concluir que el 18 % de un total de 11 alumnos presenta puntuaciones que corresponden a la media esperada para el curso en la prueba de Lectura de Letras que comprueba si el sujeto conoce todas las letras o manifiesta dificultades en el reconocimiento de alguna de ellas mediante la presentación de una lista de letras en imprenta mayúscula. Por otra parte, el 82 % de los alumnos restantes logra puntuaciones que se sitúan por debajo del promedio establecido.

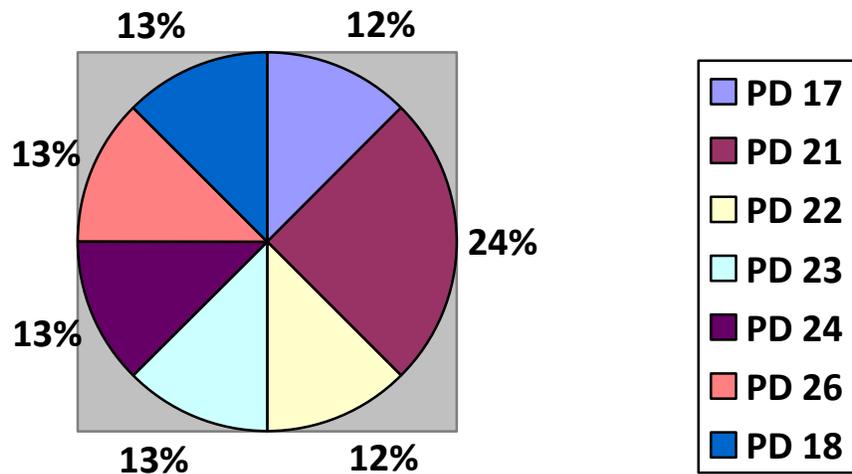
A posteriori se representan gráficamente las puntuaciones que alcanzaron los varones y mujeres de Primer Grado E en la prueba de Lectura de Letras.

PUNTUACIÓN DIRECTA LECTURA DE LETRAS EN VARONES 1º E



A partir de la representación gráfica se puede concluir que en un porcentaje equitativo de 25%, los varones del curso presentan una puntuación directa de 7, 19, 23 y 26 en la prueba de lectura de letras. Estos resultados permiten inferir que las puntuaciones de los alumnos se encuentran por debajo de la media esperada para el grupo de edad.

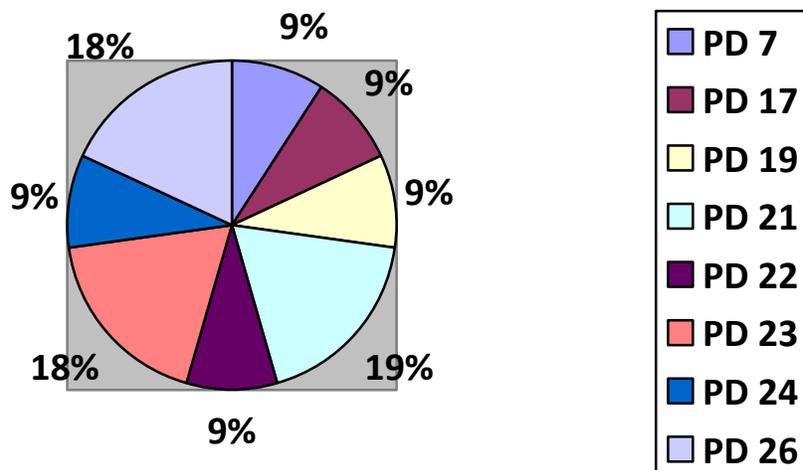
PUNTUACIÓN DIRECTA LECTURA DE LETRAS EN MUJERES 1º E



La observación del gráfico destaca que el 24 % de las mujeres del grado logra una puntuación directa de 21 en el test de lectura de letras, en un porcentaje equitativo de 13% se presentan puntuaciones de 18, 23, 24 y 26 y, de igual modo, se observa un porcentaje de 12% para puntuaciones de 17 y 22. A partir de lo anterior se puede deducir que los resultados de las alumnas se localizan por debajo de la media establecida para su curso.

El siguiente gráfico representa las puntuaciones directas que lograron los alumnos de Primer Grado E en la prueba de Lectura de Letras.

PUNTUACIÓN DIRECTA LECTURA DE LETRAS 1º E



A partir de la representación gráfica se puede concluir que el 100 % de un total de 12 alumnos presenta puntuaciones por debajo a la media esperada para el curso en la prueba de Lectura de Letras que comprueba si el sujeto conoce todas las letras o manifiesta dificultades en el reconocimiento de alguna de ellas mediante la presentación de una lista de letras en imprenta mayúscula.

9.3 Análisis de las entrevistas realizadas a las docentes.

Ante la pregunta sobre cómo definen la lectura como docentes que abordan la alfabetización, la referente de un curso considera que “la lectura es un código cifrado o con símbolos que uno tiene que aprender a interpretar”, poniendo énfasis en la comprensión del texto, mientras que la otra sostiene que “es un mecanismo de conversión grafema – fonema” acentuando la decodificación como proceso cognitivo.

Cuando se hace la pregunta sobre los aspectos que consideran que se desarrollan a partir del aprendizaje de la lectura, una de las docentes expresa que “a partir de aprender a leer los niños descubren el conocimiento. La lectura les da la posibilidad de adquirir el conocimiento y si logran aprehenderlo les abre las puertas para todos los aspectos de la

vida: pueden integrarse, participar, motivarse para otros aprendizajes. Es la llave para descubrir el mundo externo e incentivar el mundo interno”. Mientras, la otra referente considera que “mediante la lectura los alumnos desarrollan habilidades visuales y lingüísticas”.

En relación a la pregunta sobre las estrategias que utiliza para desarrollar la lectura, una de las referentes indica que utiliza actividades como: lectura de cuentos, formación de palabras a través de sílabas, reconocimiento de sonidos, asociar imágenes a sonidos, buscar palabras que empiecen o terminen como, leer el abecedario, recortar letras, reconocer letras en diferentes partes de la palabra, marcar recorridos de las letras, trazarlas en el piso con diferentes materiales. La otra docente expresa en términos generales que “es importante incluir al niño en un ambiente de lectura y estimularlo mediante juegos y material didáctico”.

Al cuestionar sobre su consideración sobre las mayores dificultades que creen que poseen los alumnos en relación al aprendizaje de la lectura, las referentes coinciden en que “las mayores dificultades para que los niños aprendan a leer provienen de la pobreza del vocabulario de los adultos que están a su cuidado, de la falta de estimulación para este aprendizaje y de contacto con material de lectura y escritura antes de iniciar el primer grado”. Sin embargo, no consideran que sea intencional, sino por falta de recursos lingüísticos.

Por otra parte, ante la pregunta sobre cuál es el papel de la familia en el acercamiento del alumno hacia la lectura, ambas docentes acuerdan en que “el papel de la familia en el acercamiento que tenga el niño a la lectura es fundamental porque si en la casa pudieran ayudar con las tareas, leer un cuento, realizar preguntas sobre las imágenes, sobre lo que entendieron los niños, estimularían el lenguaje, los motivarían y acompañarían en el aprendizaje desde pequeños. La familia debe brindarles las oportunidades para que puedan aprender la lectura”. Una de las docentes expresa: “En la casa están los cimientos y en la escuela se empieza a edificar”.

En relación al cuestionamiento sobre si consideran que los alumnos tienen contacto con material de lectura en el hogar, se establecen coincidencias referidas a que los niños

tienen muy poco contacto con material de lectura en el hogar y no son motivados por los adultos. Una de las referentes añade que “solamente tres alumnos traen cuentos desde su casa para poder leer en la escuela”.

Cuando se cuestiona sobre su opinión sobre la incidencia del contexto socio – cultural en el aprendizaje lector, las docentes sostienen que “el medio socio – cultural en el que los alumnos se encuentran inmersos ejerce una influencia negativa en el aprendizaje de la lectura. Muchos de los niños no tienen las necesidades básicas cubiertas, llegan a la escuela sin comer y manifiestan mayor interés por la merienda que por los aprendizajes. Ellos no viven en ambientes propicios, las familias son numerosas y poseen pocos recursos intelectuales”.

Haciendo referencia a la pregunta sobre la importancia de la Educación Inicial en el desarrollo de las habilidades de lectura, una de las referentes expresa que “la Educación Inicial es la base para el aprendizaje de la lectura. Ella estimula y puede detectar alguna dificultad y sugerir a los padres la derivación a algún profesional. El tratamiento temprano posibilita que los niños empiecen el primer grado con más herramientas y tengan una mejor trayectoria escolar. Además es fundamental la estimulación manual, corporal y artística para la lectoescritura. Es necesario que los niños aprendan a tomar el lápiz para que en primer grado le pueda enseñar a escribir las vocales”. La otra docente hace hincapié en que “el Nivel Inicial brinda las herramientas para sociabilizar” y coincide con la referente anterior en que “es la base para lograr futuros aprendizajes”.

Ante la pregunta sobre si consideran que los alumnos tienen contacto con material de lectura en el Nivel Inicial, las profesionales de la educación acuerdan en que “los alumnos tienen contacto con material de lectura durante la Educación Inicial pero ese contacto no se sostiene en el hogar, como debería. Sólo en algunos casos se detecta una base sólida que proviene de la estimulación del jardín y la familia pero en la mayoría de los casos esto no sucede”.

Cuando se efectúa el cuestionamiento sobre los prerrequisitos para el aprendizaje lector, una docente infiere que “el prerrequisito más importante para el aprendizaje de la lectura en esta escuela y con las características de estos niños es que tengan las necesidades

básicas cubiertas”. Por otra parte, comparte con la otra referente que también son importantes las herramientas y la estimulación que puedan recibir desde el nivel inicial mediante variadas actividades que le permitan explorar materiales de lectura y con diferentes recursos: títeres, cuentos, canciones, actividades artísticas, etc.

En relación a la pregunta sobre las estrategias o recursos que, según las docentes, pueden potenciar la lectura, ambas referentes expresan que se refieren a: realizar preguntas sobre los cuentos que se leen, que puedan cambiar el final, fraccionar la historia en inicio – desarrollo – cierre, leer un texto simple y poder comprenderlo. Este año se implementaron el libro viajero sobre los animales donde los niños debían completar en casa una página con la foto o dibujo de un animal y escribir algunas características para luego leer a sus compañeros. Las docentes comentan que lamentablemente ese libro no volvió a la escuela. Otras estrategias que utilizan es pedirles que traigan libros de sus casas para leer en los primeros momentos de la clase y poner a disposición una biblioteca en el aula para que tengan acceso a los libros en los recreos o en los momentos libres de la clase.

Por último, cuando se cuestiona sobre su consideración sobre la importancia del aprendizaje de la lectura, las docentes sostienen, de manera general, que “la lectura te permite la comprensión, ampliar la riqueza de vocabulario, resolver actividades y problemas cotidianos”.

9. 4 Análisis de las encuestas realizadas a las familias sobre el contexto social y familiar.

El total de encuestas recibidas por las familias es de 10. Cabe destacar que en algunas de ellas los datos se encuentran incompletos.

Estructura familiar.

Cinco familias están constituidas por la madre y el padre, de las cuales en una de ellas los padres no conviven en el mismo hogar. Dos familias son monoparentales paternas y tres monoparentales maternas.

Las edades de los padres se encuentran en un rango de entre 25 y 45 años.

Cinco de las madres se desempeñan como amas de casa, una de ellas es estudiante, otra se dedica al cuidado de ancianos y otra es empleada.

Dos madres tienen un nivel de estudios correspondiente al secundario incompleto, otra de ellas completó la educación secundaria, una de las madres posee estudios primarios completos, tres de ellas incompletos y una última madre explicita que posee estudios primarios pero no especifica si fueron finalizados o no.

Uno de los padres es metalúrgico, otro vendedor ambulante, otro es albañil, otro explicita que realiza changas, otro de los padres es empleado, uno de ellos se encuentra desocupado y un último padre no realiza especificaciones sobre su ocupación.

Dos de los padres finalizaron los estudios secundarios, tres de ellos poseen estudios primarios incompletos, otro de ellos explicita que posee estudios primarios, pero no detallan si fueron finalizados o no y un último padre no responde a tal aspecto.

Cuatro alumnos tienen un hermano, uno de ellos posee dos hermanos, otro niño tiene tres hermanos, otro de ellos cuatro, otro siete y dos alumnos no tienen hermanos. Las edades de los mismos oscilan entre los 4 meses y los 16 años. Por otra parte, trece de ellos se encuentran transitando la escolaridad primaria y dos asisten a la escuela secundaria.

Datos del entorno físico – familiar: Vivienda.

Siete de las familias poseen vivienda propia. Una de ellas señala que la vivienda es compartida y dos familias no responden.

Cinco familias explicitan que el alumno tiene un lugar exclusivo para estudiar y hacer las tareas. Cuatro de ellas marcan que no tienen este lugar específico y una familia no responde.

Seis familias responden que cuentan con un espacio suficiente para todos los miembros. Tres no tienen el espacio adecuado y una familia no responde.

La totalidad de las familias no transitaron por cambios frecuentes de vivienda.

Datos del entorno físico – familiar: Barrio.

Seis familias detallan que habitan en zona urbana. Una de ellas vive en zona rural y tres familias no responden lo solicitado.

Ocho familias expresan que hay zonas donde el niño puede jugar y/o interactuar con amigos, mientras que dos familias explicitan la falta de estas zonas.

Nueve familias indican que existen servicios cercanos o de fácil transporte para recibir atenciones médicas y una de ellas sostiene que no disponen de los servicios.

Cinco familias emplean mucho tiempo en desplazamientos a servicios médicos, sociales, etc., y las cinco familias restantes no utilizan demasiado tiempo para trasladarse.

Nueve familias no realizan cambios frecuentes de barrio y/o localidad mientras una de ellas si los ejecutan sin especificar las razones de ello.

Situación socioeconómica.

En cinco de las familias el que trabaja es el padre, en otra familia trabaja la madre y se especifica que el padre posee una discapacidad, en otra de ellas trabaja tanto el padre como la madre, otra de las familias expresa que se encuentran desempleados, en otra de ellas la empleada es la madre y una última familia no responde.

Aspecto escolar.

La totalidad de las familias asisten a las reuniones citadas por la escuela.

Nueve de las familias ayudan al alumno a resolver tareas y la otra, a veces colabora.

Nueve de las familias afirma que el escolar tiene contacto con material de lectura como libros, revistas, diarios, etc.; la otra explicita que no tiene ese contacto.

Siete familias suelen leerle cuentos, canciones, poemas, rimas, etc., dos de ellas no realizan esta lectura y una última familia lee a veces.

Ocho familias hacen preguntas sobre las imágenes o el título del texto antes de leerlo, dos de ellas no realizan tales cuestionamientos.

Ocho familias alientan a que el alumno lea etiquetas o carteles en el supermercado, otra de ellas no responde a esta cuestión.

La totalidad de las familias mira el cuaderno de clases y pregunta sobre lo realizado en la escuela y apoya al niño para que lea carteles en la televisión.

Nueve familias al viajar en transporte, estimulan al alumno para que lea carteles o nombres de las calles mientras que una de ellas no realiza este apoyo.

9. 5 Síntesis del tratamiento de los datos.

Teniendo como punto de partida los objetivos específicos de la presente investigación detallados a continuación: definir los precursores tempranos que predicen el aprendizaje de la lectura, analizar las habilidades pre – lectoras implicadas en el aprendizaje de la lectura, establecer la secuencia en el desarrollo de la adquisición lectora y enumerar los factores contextuales que condicionan el aprendizaje de la lectura; se establece la siguiente síntesis con respecto al análisis de los datos recolectados:

La lectura es una actividad cognitiva de enorme importancia y complejidad debido a que permite conquistar otros conocimientos, es la base para que se establezcan nuevos aprendizajes; de hecho, la mayoría de las actividades escolares se apoyan en la lectura y la autonomía que aporta su aprendizaje permite un desempeño más independiente en la vida cotidiana.

Antes de iniciarse el aprendizaje de la lectura, es imprescindible el desarrollo de un conjunto de procesos cognitivos que son intrínsecos al desarrollo y determinantes para su éxito posterior. La evolución de estos procesos cognitivos se realiza de manera cualitativa a medida que los niños transitan la educación inicial e inician el primer grado de la educación primaria. Su desarrollo depende tanto del contexto social y cultural donde el niño se encuentra inmerso, como de las habilidades que posean para efectuar las acomodaciones mentales necesarias frente a los componentes del lenguaje. De este modo, si las condiciones del medio son pobres en estímulos letrados, el desarrollo de esas habilidades puede debilitarse.

Entre las habilidades necesarias para tener éxito en el aprendizaje inicial de la lectura se encuentran la conciencia fonológica y la conciencia silábica, la memoria verbal de corto y de largo término, la velocidad para nombrar objetos, la asociación visual-semántica y las habilidades para “categorizar sonidos” (reconocer semejanzas y diferencias en las rimas finales y en el inicio de las palabras). Además, se destacan la velocidad para nombrar números, el conocimiento del nombre de las letras, la pronunciación de algunos grafemas y la identificación del fonema inicial de las palabras.

El conocimiento de las habilidades que predicen el éxito en el aprendizaje de la lectura es el punto de partida para el establecimiento de las sugerencias psicopedagógicas en el aula. A partir de la implementación de actividades que estimulen las habilidades nominadas se pretende potenciar el aprendizaje lector.

Por su parte, la descripción de etapas o períodos del aprendizaje de la lectura permite centrar el estudio de los procesos cognitivos involucrados, situar a los alumnos de la muestra seleccionada en una etapa determinada y facilita el conocimiento de las estrategias que los niños van aplicando para reconocer las palabras.

Para el éxito en la adquisición del aprendizaje lector, además de los condicionantes descriptos con anterioridad es imprescindible que los sujetos transiten por diversas experiencias en cuanto al uso del lenguaje en el hogar, esto afectará directamente su progreso en el desempeño escolar. El acercamiento a materiales de lectura diversos, a situaciones de lectura significativas, la resolución de actividades que impliquen la decodificación y comprensión de lo leído son recursos que se pueden implementar desde el contexto escolar para estimular el aprendizaje lector.

Haciendo referencia a otro de los objetivos específicos: evaluar la conversión grafema - fonema en niños de 6 y 7 años, se explicita a continuación la síntesis que se deriva del análisis de las técnicas psicopedagógicas aplicadas. Primero se detallan las observaciones de cada uno de los grupos (Primero D y Primero E) y luego se establecen comparaciones entre ambos cursos. Cabe destacar que al análisis de las técnicas, se adjunta el tratamiento de las entrevistas realizadas a las docentes a cargo de los grupos.

Primer Grado “D”

Test Breve de Inteligencia de Kaufman – K. BIT

El subtest de Vocabulario es una medida de la habilidad verbal, del conocimiento del lenguaje, de la formación de conceptos verbales y del caudal de información. Aprecia el desarrollo del lenguaje y el nivel de conceptualización verbal. Los resultados indican que el 9% de los alumnos se sitúa en la categoría descriptiva muy bajo en relación al rendimiento en la prueba, el 18 % de la muestra categoriza su rendimiento como bajo, el 27 % como medio bajo y la mayor parte de los alumnos (46%) presenta un nivel medio.

La prueba de Matrices aprecia habilidades no verbales y la capacidad para resolver nuevos problemas a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. Esta aptitud se ha revelado como una excelente medida de la inteligencia general, el procesamiento simultáneo, el razonamiento no verbal y el pensamiento fluido. La aplicación de la subprueba revela que el 8% de los alumnos se localiza en la categoría descriptiva muy bajo mientras que otro 8% de la muestra presenta un rendimiento medio alto. Por otra parte, el 33% categoriza en un nivel medio bajo y el 51% de los alumnos logran un rendimiento medio en dicha subprueba.

En lo que respecta al CI Compuesto del K – BIT, el 9% de los alumnos se localiza en una categoría descriptiva muy baja, el mismo porcentaje de la muestra presenta un nivel bajo y otro 9% un nivel medio alto. Por otro lado, el 36% de los alumnos categorizan en un rendimiento medio y el 37% restante se presentan en una categoría media baja.

Test de Lectura y Escritura en Español - LEE

Se establece que el 100 % de un total de 11 alumnos presenta puntuaciones por debajo de la media esperada para el curso en la prueba de Segmentación Fonémica que evalúa la conversión fonema – grafema y consiste en aislar los sonidos que componen las palabras que son presentadas de forma oral.

Por otra parte, el 18 % de los alumnos presenta puntuaciones que corresponden a la media esperada para el curso en la prueba de Lectura de Letras que comprueba si el sujeto conoce todas las letras o manifiesta dificultades en el reconocimiento de alguna de ellas

mediante la presentación de una lista de letras en imprenta mayúscula. Y el 82 % de los alumnos restantes logra puntuaciones que se sitúan por debajo del promedio establecido.

Entrevista a docente

Ante la pregunta sobre cómo define la lectura como docente que aborda la alfabetización, la referente del grupo considera que “la lectura es un código cifrado o con símbolos que uno tiene que aprender a interpretar”, poniendo énfasis en la comprensión del texto. Además sostiene que “permite ampliar la riqueza de vocabulario, resolver actividades y problemas cotidianos”.

Con respecto a los aspectos que considera que se desarrollan en los alumnos a partir de aprender a leer, entiende que “los niños descubren el conocimiento. La lectura les da la posibilidad de adquirir el conocimiento y si logran aprehenderlo les abre las puertas para todos los aspectos de la vida: pueden integrarse, participar, motivarse para otros aprendizajes. Es la llave para descubrir el mundo externo e incentivar el mundo interno”. A partir de lo redactado con anterioridad se trasluce la importancia que la docente otorga al aprendizaje de la lectura y la dimensión de la autonomía que resalta.

En relación a la pregunta sobre las estrategias que utiliza en el aula para desarrollar la lectura, la docente las comenta en forma de actividades implementadas y tienen relación con los aspectos grafemáticos y fonemáticos de las letras del alfabeto y su asociación. A partir de las actividades expresadas se puede vislumbrar la utilización del método fonético o fónico y del método silábico para la enseñanza de la lectura. Además, las propuestas pedagógicas denotan creatividad en relación a la utilización de los recursos disponibles y la adecuación al grupo.

Al cuestionarse sobre las mayores dificultades que cree que los alumnos tienen en relación al aprendizaje lector, la referente explicita que “las mayores dificultades provienen de la pobreza del vocabulario de los adultos que están a su cuidado, de la falta de estimulación para este aprendizaje y de contacto con material de lectura y escritura antes de iniciar el primer grado”. Sin embargo, no considera que sea intencional, sino por falta de recursos lingüísticos.

Por otra parte, ante la pregunta sobre cuál es el papel de la familia en el acercamiento del alumno hacia la lectura, la docente adhiere a que “el papel de la familia es fundamental, debe brindarle las oportunidades para que puedan aprender a leer”. Expresa: “En la casa están los cimientos y en la escuela se empieza a edificar”. A partir de lo cual se infiere el rol importante que otorga a la familia en el proceso de alfabetización y como estimuladora de los aprendizajes. También atribuye un papel central al medio socio – cultural en el que los alumnos se encuentran inmersos y considera que dicho contexto, para el caso de su grupo a cargo, ejerce una influencia negativa en el aprendizaje de la lectura cuando se cuestiona sobre su consideración sobre la incidencia del contexto socio – cultural en el aprendizaje lector.

Haciendo referencia a la pregunta sobre la importancia de la Educación Inicial en el desarrollo de las habilidades de lectura, la referente expresa que “la Educación Inicial es la base para el aprendizaje de la lectura” y acentúa el papel de la prevención de posibles trastornos en el lenguaje en este nivel.

Por último, ante el cuestionamiento sobre los prerrequisitos para el aprendizaje lector, esta docente infiere que “el prerrequisito más importante para el aprendizaje de la lectura en esta escuela y con las características de estos niños es que tengan las necesidades básicas cubiertas”, poniendo énfasis en la influencia del entorno familiar para la construcción de los aprendizajes y dejando a un lado factores vinculados al conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

Primer Grado “E”

Test Breve de Inteligencia de Kaufman – K. BIT

La aplicación de la técnica permite destacar que el 25% de los alumnos del curso se sitúan en una categoría descriptiva media baja en relación a la prueba de Vocabulario, el 33% presenta un rendimiento bajo y el 42% restante de la muestra logra un nivel muy bajo.

En la subprueba de Matrices el 8% de los alumnos se localiza en la categoría descriptiva muy bajo mientras que otro 8% de la muestra presenta un rendimiento bajo. Por

otra parte, el 33% categoriza en un nivel medio bajo y el 51% de los alumnos logran un rendimiento medio en dicha subprueba.

Para finalizar se explicita que el 17% de los alumnos pertenece a una categoría muy baja en relación al CI Compuesto del K-BIT, un 25% de la muestra se localiza en un nivel medio bajo y el 58% restante infiere un rendimiento bajo.

Test de Lectura y Escritura en Español - LEE

Se establece que el 18 % de un total de 12 alumnos presenta puntuaciones que corresponden a la media esperada para el curso en la prueba de Segmentación Fonémica. Por otra parte, el 82 % de los alumnos restantes logra puntuaciones que se sitúan por debajo del promedio establecido.

En referencia a la prueba de Lectura de Letras, el 100 % de un total de 12 alumnos presenta puntuaciones por debajo a la media esperada para el curso.

Entrevista a docente

Ante la pregunta sobre cómo define la lectura como docente que aborda la alfabetización, la docente considera que “la lectura es un mecanismo de conversión grafema – fonema” acentuando la decodificación como proceso cognitivo empleado. Además indica que “mediante la lectura los alumnos desarrollan habilidades visuales y lingüísticas” cuando se implementa la pregunta sobre los aspectos que considera que se desarrollan a partir del aprendizaje de la lectura.

En relación a la pregunta sobre las estrategias que utiliza para desarrollar la lectura, la referente infiere que “es importante incluir al niño en un ambiente de lectura y estimularlo mediante juegos y material didáctico” enfatizando la importancia del juego como estrategia de abordaje del aprendizaje lector.

Al cuestionar sobre las mayores dificultades que poseen los alumnos en relación al aprendizaje de la lectura, la docente también coincide con su pareja pedagógica en que “las mayores dificultades para que los niños aprendan a leer provienen de la pobreza del vocabulario de los adultos que están a su cuidado, de la falta de estimulación para este

aprendizaje y de contacto con material de lectura y escritura antes de iniciar el primer grado”. Sin embargo, no considera que sea intencional, al igual que la docente de la otra división, sino por falta de recursos lingüísticos.

Por otra parte, ante la pregunta sobre cuál es el papel de la familia en el acercamiento del alumno hacia la lectura, la referente del grupo adhiere al rol importante de la familia en el proceso de alfabetización y atribuye un papel central al medio socio – cultural en el que los alumnos se encuentran inmersos, considerando que dicho contexto para el caso de su grupo a cargo, ejerce una influencia negativa en el aprendizaje de la lectura, cuando se cuestiona sobre su consideración sobre la incidencia del contexto socio – cultural en el aprendizaje lector.

Haciendo referencia a la pregunta sobre la importancia de la Educación Inicial en el desarrollo de las habilidades de lectura, la docente expresa que “el Nivel Inicial brinda las herramientas para sociabilizar” y coincide con la referente del otro grupo en que “es la base para lograr futuros aprendizajes”, resaltando la relevancia de la estimulación y las herramientas que se brinden en este período escolar para la construcción de bases sólidas sobre las cuales sostener demás aprendizajes.

Comparación del rendimiento de los grupos en las Técnicas Psicopedagógicas aplicadas

En referencia al *Test Breve de Inteligencia de Kaufman – K. BIT*, se explicita que el 54 % de un total de 11 alumnos que asisten al Primer Grado “D” de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” presenta una puntuación por debajo de la media en cuanto a la prueba de Vocabulario mientras que el 46% de la muestra determina un rendimiento medio. Por otra parte, la aplicación de la técnica permite concluir que el 100% de los alumnos del Primer Grado “E” obtuvieron puntuaciones por debajo de la media en la subprueba antes mencionada.

Con respecto a la prueba de Matrices, se indica que el 41% de los alumnos de Primer Grado “D” presenta puntuaciones por debajo de la media en dicha subprueba, mientras que un 8% de la muestra obtiene un rendimiento medio alto y el 51% de los alumnos restantes se ubica en una categoría descriptiva media. En comparación, en la subprueba de Matrices

el 49% de un total de 12 alumnos que asisten al Primer Grado “E” obtienen puntuaciones que se localizan por debajo de la media mientras que el 51% de los alumnos logran un rendimiento medio en dicha subprueba.

En lo que respecta al CI Compuesto del K – BIT, el 55% de los alumnos de Primer Grado “D” logra un rendimiento por debajo de la media, el 9% de los alumnos presenta un nivel medio alto y el 36% de la muestra categoriza en un rendimiento medio. Por otro lado, el 100 % de los alumnos que transcurren el Primer Grado “E” obtiene puntuaciones por debajo de la media referidas al rendimiento total de la prueba.

A partir de lo señalado con anterioridad se puede explicitar que la totalidad de los alumnos evaluados presentan un mejor desempeño en la prueba de Matrices que en Vocabulario. Esta subprueba aprecia habilidades no verbales y la capacidad para resolver nuevos problemas a partir de la aptitud del sujeto para percibir relaciones y completar analogías. Dicha aptitud se ha revelado como una excelente medida de la inteligencia general, el procesamiento simultáneo, el razonamiento no verbal y el pensamiento fluido.

Por otra parte, las categorías descriptivas obtenidas en el CI Compuesto del K – BIT fundamentan la imposibilidad de realizar una selección significativa de la muestra como se pretendía primeramente en la descripción del procedimiento. Ante esta conclusión, se decide entregar una encuesta a los padres para recaudar información sobre el contexto social y familiar y analizar la posible incidencia de esta dimensión en la dificultad de asociación fonema – grafema.

Con respecto al *Test de Lectura y Escritura en Español – LEE* se indica que el 100 % de un total de 11 alumnos de Primer Grado “D” presenta puntuaciones por debajo de la media esperada para el curso en la prueba de Segmentación Fonémica. Por otra parte, el 18 % de un total de 12 alumnos que asisten al Primer Grado “E” presenta puntuaciones que corresponden a la media esperada para el curso en dicha prueba mientras que el 82 % de los alumnos restantes logra puntuaciones que se sitúan por debajo del promedio establecido.

En relación a la prueba de Lectura de Letras, el 18 % de los alumnos de Primer Grado “D” presenta puntuaciones que corresponden a la media esperada para el curso y el 82 % de los alumnos restantes logra puntuaciones que se sitúan por debajo del promedio

establecido. Por otro lado, el 100 % de los alumnos de Primer Grado “E” presenta puntuaciones por debajo a la media esperada para el curso.

A partir de la comparación de los resultados de ambos grupos en cuanto al desempeño en el *Test de Lectura y Escritura en Español – LEE* se puede indicar la presencia de un bajo nivel de rendimiento en pruebas que evalúan la conversión fonema – grafema y el reconocimiento de letras.

**Correlación entre las Encuestas y el rendimiento en las Técnicas
Psicopedagógicas**

Para dar respuesta al objetivo específico referido a enumerar los factores contextuales que condicionan el aprendizaje de la lectura, se establece la comparación de los datos recaudados con la encuesta sobre el contexto social y familiar que se entregó a las familias de los alumnos y el rendimiento de estos últimos en las técnicas psicopedagógicas aplicadas.

El siguiente cuadro organiza los datos referidos a los resultados que los 10 alumnos que presentaron la encuesta resuelta por un adulto responsable obtuvieron en el Test Breve de Inteligencia de Kaufman – K. BIT y en el Test de Lectura y Escritura en Español – LEE.

ALUMNO	K - BIT	LEE
1	Vocabulario: muy bajo. Matrices: muy bajo. CI Compuesto: muy bajo.	Segmentación Fonémica: 0 Lectura de Letras: 22
2	Vocabulario: muy bajo. Matrices: medio. CI Compuesto: bajo.	Segmentación Fonémica: 1 Lectura de Letras: 16
3	Vocabulario: bajo. Matrices: muy bajo. CI Compuesto: muy bajo.	Segmentación Fonémica: 3 Lectura de Letras: 15
4	Vocabulario: medio. Matrices: medio bajo. CI Compuesto: medio bajo.	Segmentación Fonémica: 2 Lectura de Letras: 19
5	Vocabulario: bajo. Matrices: medio.	Segmentación Fonémica: 3 Lectura de Letras: 23

	CI Compuesto: medio bajo.	
6	Vocabulario: medio bajo. Matrices: medio bajo. CI Compuesto: bajo.	Segmentación Fonémica: 0 Lectura de Letras: 21
7	Vocabulario: muy bajo. Matrices: bajo. CI Compuesto: muy bajo.	Segmentación Fonémica: 2 Lectura de Letras: 21
8	Vocabulario: medio bajo. Matrices: medio. CI Compuesto: medio bajo.	Segmentación Fonémica: 8 Lectura de Letras: 26
9	Vocabulario: medio bajo. Matrices: medio bajo. CI Compuesto: bajo.	Segmentación Fonémica: 0 Lectura de Letras: 24
10	Vocabulario: medio bajo. Matrices: medio. CI Compuesto: medio bajo.	Segmentación Fonémica: 0 Lectura de Letras: 28

Test Breve de Inteligencia de Kaufman – K. BIT

Se indica que 9 de los 10 alumnos que presentaron las encuestas obtuvieron un rendimiento por debajo de la media en lo que respecta a la prueba de Vocabulario, sólo un (1) alumno se sitúa en un nivel medio. Por otro lado, 6 alumnos presentan un rendimiento por debajo de la media en relación a la prueba de Matrices, mientras que 4 de ellos obtienen un nivel medio. La totalidad de los alumnos muestra un desempeño por debajo de la media referido al CI Compuesto del K – BIT.

Test de Lectura y Escritura en Español - LEE

Se establece que 9 de los 10 alumnos que presentaron las encuestas obtuvieron un rendimiento por debajo de la media en lo que respecta a la prueba de Segmentación Fonémica, sólo un (1) alumno se posiciona en un nivel medio. Por otra parte, 8 alumnos presentan un rendimiento por debajo de la media en la prueba de Lectura de Letras, mientras que 2 de ellos establecen un nivel medio de desempeño.

Características del entorno social y familiar.

A continuación, se caracteriza al contexto social y familiar de los alumnos que obtuvieron un rendimiento promedio establecido para su grupo etario en las diferentes

técnicas psicopedagógicas administradas, a partir de los datos recolectados a través de la encuesta que se consideran más relevantes, a saber: estructura familiar y aspecto escolar.

La familia del alumno que obtuvo un rendimiento medio en la prueba de Vocabulario presenta una estructura monoparental paterna constituida por su padre de 29 años que se desempeña como metalúrgico y tiene estudios secundarios completos. Además, el alumno presenta una hermana de 9 años que se encuentra transitando el cuarto grado de la Educación Primaria y convive también con abuelos y tíos. En relación al aspecto escolar, se destaca una presencia sólida de la familia en el acompañamiento de la escolaridad con asistencia a reuniones, colaboración para realizar las tareas, interés por las actividades realizadas en la Escuela y la posibilidad de contacto con material de lectura. Es importante explicitar que aunque el alumno logra un rendimiento medio con respecto a la prueba de Vocabulario, las puntuaciones en Segmentación Fonémica y Lectura de Letras se posicionan por debajo de la media en relación al grupo normativo.

Del total de los 4 alumnos que presentaron un rendimiento medio en la subprueba de Matrices, se explicita que una de las familias está constituida por su madre de 38 años, su padre de 33 años y un hermano de 8 años que se encuentra transitando la escolaridad primaria. La mamá es estudiante y presenta estudios secundarios completos y el papá es empleado y posee el mismo nivel de estudios. En relación al aspecto escolar, se destaca una presencia sólida de la familia en el acompañamiento de la escolaridad con asistencia a reuniones, colaboración para realizar las tareas, interés por las actividades realizadas en la Escuela y la posibilidad de contacto con material de lectura. Además se explicita que este alumno obtuvo puntuaciones que se corresponden con la media esperada para su grupo de edad en las pruebas de Segmentación Fonémica y Lectura de Letras.

Una segunda familia está constituida por su madre de 29 años, su padre de 35 años y 7 hermanos de 5 a 15 años, algunos se encuentran transitando la escolaridad primaria mientras que otros la finalizaron. La mamá es ama de casa y el papá es empleado, no se especifica el nivel de estudios. En relación al aspecto escolar, se destaca la presencia de la familia en el acompañamiento de los aprendizajes con respecto a la asistencia a reuniones y el interés por las actividades realizadas en la Escuela. Pero, por otra parte, se subraya que a veces colaboran con la resolución de tareas, que el niño no tiene la posibilidad de contacto

con material de lectura y que no es habitual que lean cuentos en el hogar. Es importante explicitar que aunque el alumno logra un rendimiento medio con respecto a la prueba de Matrices, las puntuaciones en Segmentación Fonémica y Lectura de Letras se posicionan por debajo de la media en relación al grupo normativo.

La tercera familia presenta una estructura monoparental paterna constituida por su padre (no detalla edad) que se desempeña como vendedor ambulante y tiene estudios primarios incompletos y un hermano (no detalla edad) que se encuentra transitando la Educación Secundaria. En relación al aspecto escolar, se destaca una presencia sólida de la familia en el acompañamiento de la escolaridad con asistencia a reuniones, colaboración para realizar las tareas, interés por las actividades realizadas en la Escuela y la posibilidad de contacto con material de lectura. Además se explicita que este alumno obtuvo una puntuación que se corresponden con la media esperada para su grupo de edad en la prueba de Lectura de Letras.

Por último, la cuarta familia presenta una estructura monoparental materna constituida por su madre de 28 años que se desempeña como empleada y tiene estudios secundarios incompletos y un tío de 18 años que es empleado y posee estudios secundarios completos. En relación al aspecto escolar, se destaca el acompañamiento de la familia en los aprendizajes del alumno con asistencia a reuniones, colaboración para realizar las tareas, interés por las actividades realizadas en la Escuela y la posibilidad de contacto con material de lectura. Es importante explicitar que aunque el alumno logra un rendimiento medio con respecto a la prueba de Matrices, las puntuaciones en Segmentación Fonémica y Lectura de Letras se posicionan por debajo de la media en relación al grupo normativo.

Las constantes que se destacan en los alumnos que obtuvieron un rendimiento medio en las pruebas descritas es que sus padres tienen estudios secundarios completos o incompletos (en uno de los casos), poseen empleo y manifiestan compromiso con respecto a la trayectoria escolar y a los aprendizajes de sus hijos al desempeñar las tareas nombradas.

PARTE III: FINAL

CAPÍTULO 10

Conclusiones

La problemática que plantean los directivos y las docentes del primer grado de Educación Primaria de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” se refiere a fallas en el rendimiento escolar de los alumnos con respecto al aprendizaje lector.

Las técnicas psicopedagógicas administradas a los alumnos del respectivo curso permitieron realizar una rápida apreciación de la inteligencia de los mismos y efectuar el análisis de los procesos de conversión grafema – fonema, considerados como el principal predictor del aprendizaje de la lectura.

Con respecto al Test Breve de Inteligencia de Kaufman – K. BIT, se puede concluir que la totalidad de los alumnos evaluados presentan un mejor desempeño en la prueba de Matrices que aprecia habilidades no verbales y la capacidad de resolver nuevos problemas. Y, por otra parte, presentan un desempeño menor en el subtest de Vocabulario que es una medida de la habilidad verbal, del conocimiento del lenguaje, de la formación de conceptos verbales y del caudal de información. En referencia al CI Compuesto del K – BIT, se indica que la mayor parte de los alumnos presentan un rendimiento por debajo de la media.

Haciendo mención al Test de Lectura y Escritura en Español – LEE se concluye que la mayoría de los alumnos presentan puntuaciones por debajo de la media esperada para el curso con respecto a la prueba de Segmentación Fonémica que evalúa la conversión fonema – grafema. Por otro lado, la mayor parte del alumnado muestra puntuaciones inferiores al promedio indicado para el grupo etario en referencia al subtest de Lectura de Letras que aprecia el reconocimiento de los grafemas.

Al vincular los datos recaudados a través de la encuesta referida al contexto social y familiar que se entregó a las familias del alumnado con el rendimiento de este último en las técnicas psicopedagógicas administradas, se concluye que los padres de los alumnos que obtuvieron un rendimiento medio en las pruebas tienen estudios secundarios completos

(incompletos en uno de los casos), poseen empleo estable y manifiestan compromiso con respecto a la trayectoria escolar y a los aprendizajes de sus hijos.

El análisis de los datos recolectados permite verificar la hipótesis que sostiene el presente trabajo de investigación, referida a que los alumnos del primer grado del turno tarde de la Escuela N° 1188 “Juan B. Bustos” de la ciudad de Rosario presentan un déficit en los procesos de conversión grafema - fonema que conlleva a un retraso en la adquisición lectora. A lo cual se añade que tal retraso en el aprendizaje lector no es unicausal, sino que también adquieren relevancia los factores contextuales en los que se desenvuelve el alumno en su causación.

CAPÍTULO 11

Recomendaciones Psicopedagógicas

En función de las conclusiones mencionadas en el capítulo anterior, se relatan las siguientes sugerencias desde el campo psicopedagógico:

IDENTIFICACIÓN DE GRAFEMAS Y FONEMAS.

- ✓ Presentar la totalidad de las letras que constituyen el alfabeto y utilizar portadores gráficos en el aula. Como actividad rutinaria, los alumnos podrán nominar los grafemas, con el correspondiente andamiaje inicial de la docente, además de iniciarse en la asociación de cada letra con el sonido inicial de palabras. Los vocablos expresados podrán ser escritos en un diccionario de sonidos e ilustrados por los alumnos.
- ✓ Agrupar figuras de palabras con igual sonido inicial. Se reparten dibujos que comiencen con determinadas letras (por ejemplo: A – E – O) y se colocan cajas identificadas con cada grafema. Los alumnos deberán colocar en cada caja las figuras correspondientes.
- ✓ Utilizar un equipo de letras para jugar a adivinar qué grafema es. Para realizar este juego, los alumnos deberán tomar una de las letras que se encuentren en una caja y decir su nombre. Además, podrán recurrir al diccionario de sonidos para observar las palabras que se inician con ese grafema e intentar pensar en otras posibilidades.
- ✓ Realizar carteles con los nombres de los alumnos. Estos últimos podrán identificar la representación gráfica del mismo a través del reconocimiento de las letras que lo constituyen, fundamentalmente del grafema inicial. Se sugieren actividades como: clasificación de los nombres de acuerdo a diferentes criterios (los que empiecen con la misma letra, los que terminen con la misma letra), identificación del nombre más corto y el más largo, repartirlos azarosamente para que cada alumno intente descubrir a quién pertenece, relación entre la letra inicial del nombre y la primer letra del día de la semana o mes, búsqueda de palabras que se inicien con el mismo grafema. Por otra parte, los alumnos podrán construir su nombre utilizando diversos

métodos: ordenamiento de las letras presentadas de manera aislada y utilizando el cartel si es necesario, construcción de los grafemas con plastilina y otros materiales (palitos de helado, lana, sorbetes, etc.).

- ✓ Colocar carteles con los nombres de los objetos del aula. Los alumnos identificarán la representación gráfica de los elementos y podrán realizar una lectura global automática. Además, de relacionar el grafema inicial y final con el de su nombre propio y con los vocablos explicitados en otros carteles.
- ✓ Trabajar con la exploración de diferentes portadores de textos (libros, revistas, diarios, folletos, propagandas, etiquetas, etc.) para que los alumnos logren identificar los grafemas de su nombre y los aprendidos en los mismos.
- ✓ Aislar el fonema inicial. Al nombrar una palabra, los alumnos deberán pronunciar el fonema en posición inicial. Por ejemplo: se modela la actividad de forma lúdica y se pide a los niños que repitan el primer sonido de las palabras.
- ✓ Aislar el fonema final. Dada una palabra, los niños deberán pronunciar el fonema en posición final. Por ejemplo: se propone que los alumnos clasifiquen productos de un supermercado por su sonido final con apoyo de tarjetas en las que se representan objetos que comúnmente se encuentran en los comercios.
- ✓ Comparar los fonemas iniciales. A partir de una serie de dibujos, los alumnos deberán reconocer a aquellos que comiencen con el fonema inicial de su nombre.
- ✓ Comparar los fonemas finales. Se sugiere mostrar dibujos para que los alumnos reconozcan a aquellos que terminen con el fonema final de su nombre.
- ✓ Segmentar palabras en fonemas. Al nombrar una palabra, los alumnos deberán emitir cada fonema por separado; dado un dibujo, los niños deberán emitir cada fonema de su nombre por separado, registrarlo mediante una marca (por ejemplo: aplauso, retirar una tapita) y contarlos.

- ✓ Síntesis de fonemas. Se pronuncia una palabra descompuesta en sus fonemas (dejando un intervalo de aproximadamente 1 segundo entre fonema y fonema) y los alumnos deberán reconocerla y pronunciarla.
- ✓ Se sugiere acompañar las actividades referidas a la identificación de fonemas que se detallaron anteriormente con el reconocimiento del grafema correspondiente a través de la observación del calendario.

ESTIMULACIÓN DEL PROCESO LECTOR.

- ✓ Lectura de cuentos a partir de la implementación de estrategias de prelectura como la anticipación del contenido del mismo mediante la muestra de los dibujos o la lectura del título. Esta actividad permitirá la creación de diferentes hipótesis.
- ✓ Comparar las hipótesis formuladas por los alumnos con el contenido real del cuento leído a partir de la renarración por medio de la muestra de la secuencia del relato.
- ✓ Proponer a los alumnos que acerquen el material de lectura que les interesa para ser leído en el aula.
- ✓ Armar una biblioteca en el aula que contenga diferentes portadores de texto y destinar un momento de la clase a la exploración de los mismos.
- ✓ Organizar una salida didáctica por el barrio o recorrer la escuela para observar y leer las palabras que nos rodean con el propósito de que los alumnos descubran el carácter utilitario de la lectura.

LECTURA, FAMILIA E INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

- ✓ Proponer un libro viajero con una temática en particular, por ejemplo: animales, para que los alumnos completen una página del mismo en casa, con ayuda de la familia. En el mismo podrán realizar un dibujo o pegar una imagen del animal que les interese y añadir una descripción breve.
- ✓ Seleccionar un día de la semana para que un integrante de la familia de los alumnos se acerque a la Institución a leer un cuento a los niños.

- ✓ Organizar un taller de lectura invitando a las familias y los vecinos de la Institución para la lectura de cuentos en el aula.
- ✓ Invitar a alguna persona que haya redactado un libro de cuentos para que comente sobre cómo lo realizó y para que los alumnos puedan hacer preguntas sobre los aspectos que les interesan.
- ✓ Establecer la lectura de un cuento en familia (que puede ser extraído de la biblioteca del aula) como tarea de fin de semana para comentar su contenido y mostrar a los compañeros y docente el dibujo realizado sobre el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Antón Boada, Leticia (2014) “La influencia del entorno familiar en el desarrollo de la competencia comunicativa”. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia. Departamento de Lengua española.
- Aponte, Elena (2007) “Estrategias para la enseñanza de las ciencias sociales” Caracas: El Nacional.
- Arnal, Justo (1992) “Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías” Editorial LABOR, S.A.
- Baquero, Ricardo (2004) “Vygotski y el aprendizaje escolar” Editorial Aique - Buenos Aires.
- Bixio, Cecilia (2004) “Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo enseñanza-aprendizaje” Argentina. Homo Sapiens.
- Bradley, L. & Bryant, P (1983) “Categorizing sounds and learning to read: A causal connection” Nature Journal. Vol. 301, pp. 419 – 421.
- Bravo Valdivieso, Luis (2000) “Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial”. – Pensamiento educativo. Vol. 27, pp. 49 – 68.
- Bruner, Jerome (2002) “Acción, pensamiento y lenguaje. Compilación de José Luis Linaza” Editorial Alianza Psicología – Madrid.
- Cabrera, D., Funes, J., Brullet, C., & Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales. (2004) “Alumnado, familias y sistema educativo: Los retos de la institución escolar” Barcelona. Octaedro.
- Caparella, C. (2001) “La organización escolar” España. Editores McGraw Hill Interamericana.
- Cazden, C (1991) “El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje” Editorial Paidós. Barcelona.

- Cuadro, Ariel & Trías, Daniel (2008) “Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención” Revista Argentina de Neuropsicología. Vol. 11 - pp. 1 a 8 - Facultad de Psicología. Universidad Católica del Uruguay.
- Cuenca, Elvira Concepción (1987) “El aprendizaje de la lectoescritura” Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- Cuervo Nava, Diana Patricia (2009) “Descripción de Competencias Lingüísticas en niños (as) escolarizados de 5 a 7 años” Universidad de San Buenaventura. Facultad de Psicología – Bogotá.
- De la Osa Fuentes, Patricia María. (2003) “Evaluación dinámica del Procesamiento Fonológico en el inicio lector”. Universidad de Granada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Defior Citoler, Sylvia; Fonseca, Liliana; Gottheil, Bárbara; Aldrey, Adriana; Jiménez Fernández, Gracia; Pujals, María; Rosa, Graciela; Dolores Serrano Chica, Francisca (2006) “LEE Test de lectura y escritura en español” Editorial Paidós.
- Duarte Cunha, Rosemary (2012) “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”. Universidad de Alcalá. Departamento de didáctica.
- Foucambert, J. (1994) “La lectura en cuestión” Porto Alegre. Artes Médicas.
- Ferrer Serrahima, I. (2012) “La artesanía de la educación: diálogo, escucha y lenguaje en la etapa de 0-6” Barcelona. Graó.
- Goodman, Kenneth (1996) “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional socio psicolingüística. En Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura” Buenos Aires. IRA.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos & Baptista Lucio, Pilar (2006) “Metodología de la Investigación”, Editores S.A de C.V –México, cuarta edición.

- Hernández – Valle & Jiménez, J (2001) “Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?” Revista Infancia y Aprendizaje. Vol. 24, pp. 379 – 395.
- Høien, T., Lundberg I., Stanovich, K & Bjaalid, I (1995) “Components of phonological awareness. Reading and Writing” Interdisciplinary Journal. Vol. 7, pp. 171 – 188.
- J. E. Azcoaga y cols. (2007) “Código fonológico y Aprendizaje Escolar” – Revista Código Fonológico del Río de la Plata – Vol. 1
- Jiménez, J & Ortiz, M (2000) “Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención” Editorial Síntesis. Madrid.
- Kaufman, Alan S. & Kaufman Nadeen L. (1997) “K BIT Test Breve de Inteligencia de Kaufman”, TEA Ediciones, S.A, adaptación española.
- López, Aldana (2012) “Las prácticas de lectura en las situaciones didácticas en las salas de Nivel Inicial en los Centros Educativos Complementarios”. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Marder, Sandra Esther (2008) “Impacto de un programa de alfabetización temprana en niños de sectores urbano marginales”. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Márquez, José & De la Osa, Patricia (2003) “Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector” – Artículo de la Facultad de Psicología Evolutiva y de la Educación - Vol. 34 - nº 3 - pp. 357-370 – Universidad de Barcelona.
- Muñoz Razo Carlos (2011) “Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis”, Editores S.A de C.V –México, segunda edición.
- Portellano Pérez, José Antonio; Mateos Mateos, Rocío & Martínez Arias, Rosario (2000) “Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil CUMANIN”, TEA Ediciones, Madrid.

- Sellés Nohales, Pilar (2006) “Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura”. Universidad de Valencia.
- Sole, I. (1998) “Estrategias de Lectura” Porto Alegre: Artmed.
- Smith, F. (1999) “Leitura Significativa. Trad. Beatriz Affonso Neves” Porto Alegre. Editora Arte Médicas Sul Ltda.
- Terzi, S. B. (2002) “A Construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados” (3ª Ed) Campinas, SP: Pontes
- Tierno Jiménez, B. (1989) “La enseñanza, asignatura pendiente” (1ª ed.). Barcelona: Ediciones del Drac.
- Tough, J. (1987) “El lenguaje oral en la escuela: Una guía de observación y actuación para el maestro”. Madrid: Visor.
- Vygotski, Lev S. (2009) “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” Editorial Crítica – Buenos Aires.
- Wagner, R., Torgesen, J., Rashotte, C., Hecht, S., Barker T., & Burgess, S (1997) “Changing relations between phonological processing abilities and word – level reading as child develop from beginning to skilled reader: A 5 – year longitudinal study” Development Psychology. Vol. 33, pp. 668 – 479.
- Y. Solovieva y L. Quintanar Rojas (2005) “Método invariante para la enseñanza de la lectura. Una aproximación histórico – cultural.” – Puebla, Edición BUAP, cap. 3.

ANEXOS



Test Breve de Inteligencia de Kaufman

Alan S. Kaufman y Nadeen L. Kaufman

HOJA DE ANOTACIÓN

Apellidos _____

Nombre _____ Sexo V M

Lugar de nacimiento _____

Lugar de residencia _____

Estudios _____
(especificar los actuales o nivel más alto alcanzado)

Ocupación: Propia _____

De los padres _____
(para menores de 18 años)

Examinador _____

	Año	Mes	Día
Fecha de examen			
Fecha de nacimiento			
Edad cronológica			

SUBTESTS	Punt. directa	Punt. típica ± banda de error _____% intervalo de confianza	Centil	Categoría descriptiva	Otros datos
Vocabulario expresivo	<input type="text"/>				
Definiciones	<input type="text"/>				
VOCABULARIO	<input type="text"/>	<input type="text"/>			
MATRICES	<input type="text"/>	<input type="text"/>			
Suma de las puntuaciones típicas de los subtests		<input type="text"/>			Trasladar la suma a la casilla del CI compuesto del K-BIT

RESULTADO COMPUESTO	Suma de p. típicas de los subtests	Punt. típica ± banda de error _____% intervalo de confianza	Centil	Categoría descriptiva	Otros datos
CI COMPUESTO DEL K-BIT	<input type="text"/>	<input type="text"/>			

Comparación de las puntuaciones típicas de los subtests	Puntuación típica de Vocabulario	Puntuación típica de Matrices	Diferencia de puntuaciones típicas	Nivel de confianza (rodear)		
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	NS	5%

Subtest 1. VOCABULARIO

Parte A

Vocabulario expresivo

	ÍTEM	RESPUESTA	PUNT. (rodear)
Edades 4-5	1. Cama	_____	1 0
	2. Tenedor	_____	1 0
	3. Rana	_____	1 0
	4. Escalera	_____	1 0
	5. Humo	_____	1 0
Edades 6	6. Paraguas	_____	1 0
	7. Piano	_____	1 0
	8. Hoja	_____	1 0
	9. Tambor	_____	1 0
	10. Autobús	_____	1 0
Edades 7	11. Martillo	_____	1 0
	12. Fuente	_____	1 0
	13. Búho	_____	1 0
	14. Lámpara	_____	1 0
	15. Pingüino	_____	1 0
Edades 8	16. Pluma	_____	1 0
	17. Linterna	_____	1 0
	18. Ventana	_____	1 0
	19. Regla	_____	1 0
	20. Tornillo	_____	1 0
Edades 9-10	21. Puente	_____	1 0
	22. Lupa	_____	1 0
	23. Grapadora	_____	1 0
	24. Calendario	_____	1 0
	25. Prismáticos	_____	1 0

	ÍTEM	RESPUESTA	PUNT. (rodear)
Edades 11-12	26. Cactus	_____	1 0
	27. Cangrejo	_____	1 0
	28. Candado	_____	1 0
	29. Buzón	_____	1 0
	30. Pinzas	_____	1 0
Edades 13-15	31. Ancla	_____	1 0
	32. Enchufe	_____	1 0
	33. Calculadora	_____	1 0
	34. Anzuelo	_____	1 0
	35. Silla montar	_____	1 0
	36. Esc. mecánica	_____	1 0
	37. Embudo	_____	1 0
	38. Compás	_____	1 0
	39. Saltamontes	_____	1 0
	40. Balanza	_____	1 0
	41. Microscopio	_____	1 0
	42. Extintor	_____	1 0
	43. Hexágono	_____	1 0
	44. Yunque	_____	1 0
	45. Salvavidas	_____	1 0

Comentarios y observaciones

Ítem techo = el más alto aplicado.
Errores = nº de ítems puntuados con 0.

Ítem techo	<input type="text"/>
Menos errores	<input type="text"/>
Puntuación directa	<input type="text"/>

Subtest 2. MATRICES

Edades 4-5

ÍTEM	RESPUESTA	PUNT. (rodear)
Ejemplo A <u> A </u>		
1. A	_____	1 0
2. C	_____	1 0
3. E	_____	1 0
4. D	_____	1 0
5. A	_____	1 0
6. C	_____	1 0
7. B	_____	1 0
8. D	_____	1 0
9. E	_____	1 0

Edades 6-10

Ejemplo B C
 Edades 6 a 10 seguir con el ítem 10
 Edades 11 a 90 seguir con el ítem 15

Edades 6-10

10. A	_____	1 0
11. F	_____	1 0
12. B	_____	1 0
13. F	_____	1 0
14. C	_____	1 0

Edades 11-90

15. B	_____	1 0
16. A	_____	1 0
17. H	_____	1 0
18. C	_____	1 0
19. G	_____	1 0
20. A	_____	1 0
21. D	_____	1 0
22. F	_____	1 0
23. E	_____	1 0
24. E	_____	1 0

Comentarios y observaciones

ÍTEM	RESPUESTA	PUNT. (rodear)
25. A	_____	1 0
26. H	_____	1 0
27. D	_____	1 0
28. H	_____	1 0
29. C	_____	1 0
30. F	_____	1 0
31. B	_____	1 0
32. G	_____	1 0
33. G	_____	1 0
34. G	_____	1 0
35. C	_____	1 0
36. E	_____	1 0
37. C	_____	1 0
38. D	_____	1 0
39. A	_____	1 0
40. H	_____	1 0
41. A	_____	1 0
42. H	_____	1 0
43. B	_____	1 0
44. A	_____	1 0
45. B	_____	1 0
46. B	_____	1 0
47. A	_____	1 0
48. G	_____	1 0

Ítem techo	<input type="text"/>
Menos errores	<input type="text"/>
Puntuación directa	<input type="text"/>



A. SEGMENTACIÓN FONÉMICA (Prueba complementaria)



[Interrumpir después de 5 fallos consecutivos]

Ítem	Palabra	Respuesta	Observaciones	P
A	RAMO			-
B	FLAN			-
C	SEMANA			-
1	SUR			0 1
2	REY			0 1
3	MUCO			0 1
4	NORMA			0 1
5	FLOR			0 1
6	FRASE			0 1
7	LEJANO			0 1
8	FÓRMULA			0 1
9	RELOJ			0 1
10	FRÁGIL			0 1
11	LESIONAR			0 1
12	FINGIR			0 1
13	RELOJERÍA			0 1
14	FLORECER			0 1

TOTAL

14

B. LECTURA DE LETRAS (Prueba complementaria)



Ítem	Son	Nom	Otras respuestas	P	Ítem	Son	Nom	Otras respuestas	P
1-S				0 1	16-U				0 1
2-N				0 1	17-A				0 1
3-I				0 1	18-M				0 1
4-Ñ				0 1	19-D				0 1
5-L				0 1	20-F				0 1
6-K				0 1	21-G				0 1
7-J				0 1	22-H				0 1
8-P				0 1	23-Z				0 1
9-O				0 1	24-X				0 1
10-Q				0 1	25-C				0 1
11-W				0 1	26-CH				0 1
12-E				0 1	27-V				0 1
13-R				0 1	28-B				0 1
14-T				0 1	29-LL				0 1
15-Y				0 1					

Minúscula Mayúscula Rotaciones

TOTAL

29

Entrevista a Docentes de primer grado:

TEMA => Conversión grafema - fonema. TÍTULO	PREGUNTAS OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES
<p>“La conversión grafema - fonema como principal predictor del aprendizaje de la lectura en niños del primer grado de Educación Primaria de la Escuela Juan B. Justos N° 1188 de la ciudad de Rosario, Santa Fe, período 2.015 – 2.016”.</p>	<p>En su rol como docente que aborda la alfabetización ¿Cómo define a la lectura?</p> <p>* Inferir la concepción de lectura que prevalece.</p> <p>¿Qué aspectos considera que se desarrollan en los alumnos a partir de aprender a leer?</p> <p>* Identificar el conocimiento sobre el impacto del aprendizaje lector en el niño.</p> <p>¿Qué estrategias utiliza con sus alumnos para desarrollar la lectura?</p> <p>* Conocer el procedimiento para la enseñanza de la lectura.</p> <p>¿Dónde cree usted que los niños presentan mayores dificultades en relación al aprendizaje de la lectura?</p> <p>* Identificar dificultades para el aprendizaje lector.</p> <p>¿Cuál es el papel de la familia en el acercamiento que tenga el niño con la lectura?</p> <p>* Indagar la participación de la familia en el aprendizaje escolar y en la estimulación del aprendizaje lector.</p> <p>¿Conoce si los niños han tenido contacto con material de lectura en el hogar?</p>	<p>Concepto de Lectura.</p> <p>Desarrollo de habilidades a partir del aprendizaje lector.</p> <p>Metodología de enseñanza de la lectura.</p> <p>Dificultades del grupo para aprender a leer.</p> <p>Participación familiar en el aprendizaje lector.</p>	<p>-Teoría de base de la concepción (constructivismo / conductismo)</p> <p>-Proceso cognitivo privilegiado (decodificación – comprensión)</p> <p>-Acorde con la concepción explicitada en el Proyecto Educativo Institucional.</p> <p>-Procesos psicológicos.</p> <p>-Comprensión lectora.</p> <p>-Autonomía.</p> <p>-Método fonético o fónico.</p> <p>-Método alfabético o deletreo.</p> <p>-Método silábico.</p> <p>-Método de palabras normales.</p> <p>-Método global.</p> <p>-Fallas en la conversión grafema – fonema.</p> <p>-Omisión, sustitución o desconocimiento de grafemas.</p> <p>-Asistencia a reuniones.</p> <p>-Responsabilidad en tareas.</p> <p>-Curiosidad por el rendimiento académico del niño.</p>

	<p>* Inferir la estimulación del aprendizaje lector desde la familia.</p> <p>¿Qué influencia tienen el medio socio – cultural en el aprendizaje de la lectura?</p> <p>* Reconocer la importancia del contexto de desarrollo del niño en los aprendizajes escolares.</p> <p>¿Qué importancia tiene la Educación Inicial en el desarrollo de habilidades de lectura?</p> <p>* Analizar la articulación entre los dos niveles educativos.</p> <p>¿Conoce si los niños han tenido contacto con material de lectura antes de comenzar el primer grado?</p> <p>* Inferir el tratamiento de la lectura en la Educación Inicial.</p> <p>¿Usted considera que existen pre-requisitos para el aprendizaje de la lectura? ¿Cuáles?</p> <p>* Identificar el conocimiento del desarrollo de la lectura.</p> <p>¿Qué estrategias o recursos cree usted que podrían potenciar la lectura en los alumnos?</p> <p>* Indagar sobre el conocimiento de estrategias para la enseñanza de la lectura.</p> <p>¿Qué importancia le otorga a la lectura como docente?</p> <p>* Reconocer la importancia de la lectura como actividad cognitiva compleja.</p>	<p>Contacto con material de lectura en el hogar.</p> <p>Influencia del medio socio – cultural en el aprendizaje de la lectura.</p> <p>Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria.</p> <p>Contacto con material de lectura en el Nivel Inicial.</p> <p>Pre – requisitos para el aprendizaje lector.</p> <p>Conocimiento de estrategias para la enseñanza de la lectura.</p> <p>Importancia de la lectura.</p>	<p>-Libros de cuentos, poesías, folletos, revistas.</p> <p>-Análisis del contexto socio – cultural.</p> <p>-Proyectos educativos articulados. -Reuniones de integración.</p> <p>-Lectura, muestreo y contacto con libros de cuentos, poesías, revistas, diarios, folletos, etc.</p> <p>-Conocimiento fonológico. -Conocimiento alfabético. -Velocidad de denominación.</p> <p>-Creatividad en la construcción de estrategias. -Adecuación al grupo. -Recursos disponibles.</p> <p>-Aprendizaje funcional. -Aprendizaje significativo. -Autonomía.</p>
--	--	---	---

CUESTIONARIO SOBRE EL CONTEXTO SOCIAL Y FAMILIAR

A) Estructura Familiar.

PARENTESCO	EDAD	CONVIVEN EN EL MISMO HOGAR (si o no)	OCUPACIÓN	ESTUDIOS (primarios – secundarios – terciarios – universitarios)	ESTUDIOS COMPLETOS O INCOMPLETOS
Madre					
Padre					
Hermano					
Hermano					

B) Datos del entorno físico familiar: Vivienda.

Vivienda: <input type="checkbox"/> Propia <input type="checkbox"/> Alquilada <input type="checkbox"/> Cedida <input type="checkbox"/> Otras: _____
El alumno tiene un lugar exclusivo para estudiar y hacer las tareas: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Hay espacio suficiente para todos los miembros de la familia: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Cambios frecuentes de vivienda: <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí. Razones:

C) Datos del entorno físico familiar: Barrio.

Zona: <input type="checkbox"/> Rural <input type="checkbox"/> Céntrica <input type="checkbox"/> Integrada <input type="checkbox"/> Comunicada <input type="checkbox"/> Urbana <input type="checkbox"/> Periférica <input type="checkbox"/> Marginal <input type="checkbox"/> Incomunicada:
Hay zonas donde el niño pueda jugar y/o interactuar con amigos: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Existen servicios cercanos o de fácil transporte para recibir atenciones médicas: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Emplea mucho tiempo en desplazamientos a servicios médicos, sociales, etc.: <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Cambios frecuentes de barrio y/o localidad: <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí. Razones:

D) Situación socioeconómica.

Situación laboral: <input type="checkbox"/> Todos en paro <input type="checkbox"/> Trabaja el padre <input type="checkbox"/> Otra: <input type="checkbox"/> Trabaja algún hermano <input type="checkbox"/> Trabaja la madre
Ingresos económicos: <input type="checkbox"/> Menos de \$19.000 <input type="checkbox"/> De \$19.000 a \$25.000 <input type="checkbox"/> De \$25.000 a \$30.000

E) Aspecto escolar.

Asiste a las reuniones de la escuela. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Ayuda al niño a hacer las tareas. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
El niño tiene contacto con libros, revistas, diarios, etc. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Le lee cuentos, canciones, poemas, rimas, etc. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Le realiza preguntas sobre las imágenes o el título del texto antes de leerlo. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Permite que el niño lea etiquetas o carteles en el supermercado. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Mira el cuaderno y le pregunta sobre lo que hizo en la escuela. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Lo apoya para que lea carteles en la televisión. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
Al viajar en transporte lo apoya para que lea carteles o nombres de las calles. <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No