

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS EN
HOGARES DE PROTECCIÓN DEL INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR
DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN

ALBA LUCÍA FORERO OCAMPO
GLORIA ESTER RESTREPO GONZÁLEZ
OMAIRA VILLA ARENAS

Tesis para optar al título de Magister en Docencia: Lenguaje y Educación

Directora
LUZ STELA ISAZA MESA
Magister en Psicopedagogía

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN

1997



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

ACTA DE APROBACION DE TESIS


Entre presidente y jurados de la tesis PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA PARA SUPERAR DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS EN HOGARES DE PROTECCIÓN DEL INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR (I.C.B.F.) EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN; presentada por las estudiantes Alba Lucía Forero Ocampo, Gloria Ester Restrepo González y Omaira de Jesús Villa Arenas, como requisito para optar al título de Magister en Educación: Docencia, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Octubre 15 de 1997

Luiz Stella Isoza Mf.
LUZ STELLA ISAZA MESA
PresidentA

Miryam Montes Tamayo
MIRYAM MONTES TAMAYO
Jurado

Rubén Darío Hurtado V.
RUBÉN DARIO HURTADO V.
Jurado



FACULTAD DE EDUCACIÓN

CONTENIDO

	INTRODUCCIÓN	13
	CAPITULO 1	16
1.1.	TÍTULO	16
1.2.	DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	16
1.3.	JUSTIFICACIÓN	19
1.4.	OBJETIVOS	28
1.4.1.	General	28
1.4.2.	Específicos	29
1.5.	FACTIBILIDAD	29
1.6.	DELIMITACIÓN	31
1.6.1.	Delimitación espacial	31
1.6.2.	Delimitación temporal	31
1.6.3.	Delimitación teórica	32
	CAPITULO 2	34
2.1	MARCO REFERENCIAL	34
2.1.1.	Antecedentes	34
2.1.2.	Dificultades de aprendizaje	62
2.1.2.1	Causas de las dificultades de aprendizaje. Etiología	65
2.1.2.2.	Clasificación de las dificultades de aprendizaje	71
2.1.2.3	Dificultades en la lectura	77
2.1.2.4	Dificultades en la escritura	89

2.1.3.	Habilidades psicolingüísticas	94
2.1.4.	Propuestas pedagógicas	106
	CAPITULO 3.	115
3.1	DISEÑO METODOLÓGICO	115
3.1.1.	Tipo de investigación	115
3.1.2.	Población y muestra	118
3.1.3.	Sistema de variables.	126
3.1.3.1.	Definición de variables.	126
3.1.3.1.1.	Propuesta de intervención pedagógica	126
3.1.3.1.2	Dificultades en el proceso de la lecto-escritura	126
3.1.3.1.3.	Institucionalización	126
3.1.4.	Instrumentos de medición de variables	127
3.1.5.	Fuentes de recolección de información	128
3.1.5.1.	Fuentes primarias	128
3.1.5.2.	Fuentes secundarias	129
3.1.6.	Técnicas y procedimientos de recolección de datos	130
	CAPÍTULO 4	139
4.1	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	140
4.1.1.	Información general sobre educadores	140
4.1.2.	Orientación metodológica de los docentes en el proceso de la lecto-escritura	141
4.1.3.	Conceptualización de procesos de aprendizaje de la lecto-escritura	148
4.1.4.	Información general sobre los hogares de protección	150
4.1.5	Historia familiar de los niños institucionalizados	153
4.1.6.	Actitudes de los niños institucionalizados hacia la lecto-escritura	155

4.1.7.	Análisis descriptivo prueba de lectura	159
4.1.7.1.	Comparación de las categorías de la prueba inicial de lectura en el grupo uno (G. 1) y grupo dos (G. 2).	159
4.1.7.2.	Comparación descriptiva del análisis de las categorías de la prueba inicial y la prueba final de lectura en el grupo dos (G. 2)	162
4.1.7.3.	Análisis comparativo de la prueba inicial entre el grupo uno (G. 1) y el grupo dos (G. 2)	168
4.1.8..	Análisis descriptivo de la prueba de escritura	172
4.1.8.1.	Comparación y descripción del análisis de la prueba inicial y prueba final de lectura	172
4.1.8.2.	Comparación descriptiva del análisis de la prueba final de escritura en el grupo uno y el grupo dos.	176
4.1.8.3.	Comparación descriptiva del análisis de la prueba inicial y prueba final de escritura en el grupo dos (G. 2)	179
4.1.9	Análisis por variable y objetivo	183
	CONCLUSIONES	186
	RECOMENDACIONES	192
	BIBLIOGRAFÍA	196
	ANEXOS	207

ANEXOS

ANEXO A	Formato para evaluar las dificultades en lectoescritura	208
ANEXO B	Encuesta para educadores	210
ANEXO C	Encuesta a hogares de protección	215
ANEXO D	Entrevista semiestructurada 1	222
ANEXO E	Entrevista semiestructurada 2	226
ANEXO F	La bicicleta (lectura).	229
ANEXO G	Prueba inicial de lectoescritura "la bicicleta"	231
ANEXO H	Los camellos y el desierto (lectura).	235
ANEXO I	Prueba final de lectoescritura	237
ANEXO J	Propuesta pedagógica para superar las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura	241

CUADROS

Cuadro 1	Diseño de investigación descriptiva comparativa	117
Cuadro 2.	Porcentajes y frecuencias de la muestra por edades	121
Cuadro 3.	Porcentaje y frecuencia de la muestra por años de permanencia en la institución.	123
Cuadro 4.	Porcentaje y frecuencia de la muestra por niveles de escolaridad	124
Cuadro 5.	Porcentaje y frecuencia de la muestra por causas de institucionalización	125
Cuadro 6.	Instrumentos por frecuencia de aplicación y objetivos de los instrumentos de medición de variables	127
Cuadro 7	Distribución porcentual y frecuencias sobre el nivel de formación profesional de los educadores	141
Cuadro 8.	Distribución de porcentajes según la orientación del proceso	142
Cuadro 9.	Distribución porcentual de actividades de refuerzo.	143
Cuadro 10.	Distribución porcentual de las subcategorías de la metodología de los educadores encuestados	146
Cuadro 11.	Distribución porcentual de la conceptualización del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura	150
Cuadro 12.	Distribución porcentual de las características de la población institucionalizada	151

Cuadro 13.	Distribución porcentual de asistencia básica en los hogares de protección	152
Cuadro 14.	Análisis porcentual de la historia familiar de los niños institucionalizados	154
Cuadro 15.	Descripción porcentual de las actitudes de los niños por la lecto-escritura por categorías	157
Cuadro 16.	Distribución porcentual de las categorías de lectura en el grupo uno (G. 1) y grupo dos(G. 2).	159
Cuadro 17.	Comparación porcentual de la prueba inicial y final de lectura, en el grupo dos (G. 2).	162
Cuadro 18.	Comparación descriptiva del análisis de las categorías de la prueba inicial de lectura entre el grupo uno (G. 1) y el grupo dos (G. 2)	168
Cuadro 19.	Comparación de la prueba inicial y prueba final de escritura en el grupo uno (G. 1).	172
Cuadro 20.	Comparación de la prueba final de escritura en el grupo uno (G. 1) y grupo dos (G. 2).	176
Cuadro 21.	Descripción de las categorías de escritura en la prueba final y la prueba inicial de escritura en el grupo dos (G. 2)	180

GRAFICAS

Gráfica 1.	Diferencias en porcentajes en la prueba de lectura en el grupo 1 (G. 1) y en el grupo 2 (G. 2)	161
Gráfica 2.	muestra las diferencias en porcentajes del grupo dos (G. 2) en ambas pruebas (inicial y final)	164
Gráfica 3.	Porcentajes comparativos grupo dos (G. 2) prueba inicial, prueba final de lectura. (Palabras Claves)	165
Gráfica 4.	Porcentajes comparativos grupo dos (G. 2) prueba inicial, prueba final de lectura. (Predicción)	166
Gráfica 5.	Porcentajes comparativos grupo dos (G. 2) prueba inicial, prueba final de lectura. (Vocabulario nuevo)	167
Gráfica 6.	Diferencias en porcentaje en la prueba inicial de lectura en el grupo uno (G. 1) y el grupo dos (G. 2)	170
Gráfica 7.	Media prueba inicial y prueba final de lectura.	171
Gráfica 8	Diferencias en porcentajes del grupo uno en la prueba inicial y prueba final de escritura	173
Gráfico 9	Porcentajes Comparativos Grupo Uno prueba inicial en el aspecto de legibilidad	174
Gráfico 10	Porcentajes Comparativos Grupo Uno prueba inicial en el vocabulario adecuado	175

Gráfica 11. Comparación de los porcentajes en la prueba final de escritura en el grupo uno (G. 1) y grupo dos (G. 2).	179
Gráfica 12. Relación de porcentajes en la prueba final con respecto a los porcentajes en el mismo grupo en la prueba inicial	182

ABSTRACT

La presente investigación es descriptiva comparativa de corte cualitativa, se llevó a cabo con niños que presentaban dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura con edades comprendidas entre los siete y trece años, institucionalizados en hogares de protección de la ciudad de Medellín, remitidos a estos hogares por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, que exhibían características socioeconómicas, culturales y escolares similares para fundamentar teóricamente una propuesta pedagógica con enfoque psicolingüístico que tenía como propósito superar las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura a través de actividades pedagógicas, programados y sistemáticos que desarrollarán los procesos productivos y receptivos además de las actividades cognitivas.

Las pruebas empleadas en la modalidad de prueba uno y prueba dos, incluyeron la evaluación de la lectura y la escritura a través de la lectura de un texto y el resumen del mismo. Los resultados evidenciaron avances significativos en la superación de las dificultades a la comprensión de la lectura y procesos léxicos.

Los niños que participaron en la propuesta mostraron avances significativos con respecto a sus homólogos del grupo uno, que no participó. Se concluye que de acuerdo a la conceptualización que la escuela tenga de las dificultades de aprendizaje será la orientación pedagógica que se les dé a estas.

INTRODUCCION

En la educación básica primaria las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita representan un considerable porcentaje dentro de las dificultades de aprendizaje general. La lectura es una necesidad básica fundamental para aprendizajes posteriores; de modo que los problemas específicos en el área de la lectura y la escritura obstaculizan el progreso escolar de muchos niños. En la escuela la frase de aprender a leer debe transformarse en leer para aprender, pasando la lectura a ser un medio de aprendizaje en lugar de ser fin en sí misma, algo igual pasa con la escritura. Las dificultades para adquirir y desarrollar la lectura y la escritura entorpecen el progreso escolar de los niños y tienen efectos a largo plazo en el desarrollo cognitivo. Generalmente el fracaso escolar es el primer peldaño para el fracaso social por sus efectos en la autoestima y autoconcepto de los educandos.

La necesidad de brindar ayuda adecuada a los niños que a pesar de poseer una inteligencia normal y ausencia de trastornos emocionales graves no

logran aprender satisfactoriamente, llevan a los investigadores a preocuparse por este campo.

El objetivo principal de esta investigación es diseñar una propuesta pedagógica que permita superar las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en niños institucionalizados. En términos más precisos se pretende determinar si las dificultades de lecto escritura son producidas por el nivel socio cultural de los niños.

La investigación se realizó en cuatro etapas. En una primera etapa se efectuó la revisión de la bibliografía que sería el sustento teórico de la misma. En la segunda etapa se efectuó la selección de la muestra inicial y la determinación del grupo Uno y grupo Dos a partir de criterios claros. En la tercera se realizó la evaluación en lecto-escritura en el grupo Uno y grupo Dos con el fin de detectar las dificultades que presentaban los niños que participaron en la investigación en ésta área.

En la cuarta etapa se realizaron sesiones de tratamiento pedagógico a los niños del grupo Dos y cuyo mayor énfasis se hizo en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas: productivas y receptivas, comparando resultados obtenidos en la prueba final entre el grupo Dos y el grupo Uno,

con el propósito de comparar, analizar y describir la efectividad de la propuesta implementada.

Se considera que esta propuesta tiene un amplio campo de aplicación en la didáctica de la enseñanza de la lengua materna porque en ella se abandonan los principios generales que caracterizan las metodologías activas, se implementan estrategias pedagógicas que respetan y tienen en cuenta el contexto socio-cultural del niño. Se espera que esta investigación constituya un aporte significativo para los docentes que tienen la tarea de formar en la autonomía intelectual.

CAPITULO

O 1. 1.1 TÍTULO

Propuesta de Intervención Pedagógica para Superar las Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura en Niños Institucionalizados, en Hogares de Protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (I.C.B.F.) de la ciudad de Medellín.

1.2 DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Para poder garantizar una educación de calidad, a todos los niños que ingresan a la escuela, como lo plantea La Ley General de Educación, El Plan Decenal de Educación y los demás decretos reglamentarios, es necesario continuar trabajando sobre la clarificación de tres elementos en los que se insiste permanentemente, porque en esencia son de ellos de quienes depende la efectividad de los programas educativos, definidos

como: el sujeto de enseñanza, el cómo se aprende y el cómo se enseña a partir de la estructuración de la propuesta didáctico-metodológica.

Desde las teorías psicológicas más actuales, el niño es concebido como un ser integral con capacidades intelectuales, lingüísticas, sociales, afectivas y corporales, inherentes a los distintos momentos del desarrollo y puestas en juego cada vez que el niño se dispone a la construcción activa de un objeto de conocimiento.

Ninguno de estos elementos podrán ser desconocidos entonces, cuando se intenta determinar por qué un grupo de niños, que no cuentan con condiciones óptimas de desarrollo afectivo y lingüístico como consecuencia de haber sido sometidos a condiciones de abandono, podrán beneficiarse de una propuesta de intervención pedagógica que permita superar las dificultades que con bastante frecuencia presentan en el área de la lecto- escritura, orientada dicha propuesta hacia el desarrollo de habilidades psicolingüísticas.

Situaciones como ésta preocupan, si en el desarrollo de los procesos de lectura y escritura, se encuentran además de los problemas socio-culturales y personales que manifiestan los sujetos, otros factores que dificultan el

aprendizaje eficaz del proceso y que tienen que ver con el empleo de métodos de enseñanza que desconocen no sólo las etapas sino la forma como los niños interactúan para construir el objeto de conocimiento.

Esta investigación por lo tanto, trata de dar respuesta a interrogantes referentes a:

- La influencia de la institucionalización en hogares de protección, producto de condiciones familiares de abandono, en los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura.

« Las dificultades más comunes que presentan estos niños en el área de la lectura y la escritura.

« Las propuestas pedagógico-didácticas desarrolladas por los docentes para orientar los procesos de lectura y escritura en los niños de los diferentes niveles de la escolaridad básica primaria.

- Los beneficios de una propuesta que desde el enfoque psicolingüístico, considera la lectura y la escritura como un proceso en el cual se utilizan diferentes claves lingüísticas, esquemas de conocimiento, intercambios

entre los sujetos que aprenden instrumentos que se aplican individualmente en la solución de problemas y experiencias significativas con la lengua; beneficios que pueda ofrecer a los niños para mejorar los procesos de aprendizaje, motivación, sistematización y la trascendencia en otros aspectos para los cuales son indispensables.

1.3. JUSTIFICACIÓN

Para justificar una propuesta de intervención pedagógica que pretende superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura se requiere hacer algunas precisiones orientadas a la comprensión no solo de las dificultades sino del por qué una propuesta como ésta cumple con el objetivo principal.

Desde hace muchos años, especialmente en las tres últimas décadas, se viene señalando que un grupo bastante representativo de niños tienen problemas para seguir el ritmo normal y rendir académicamente en la escuela. En un principio esta situación condujo a ofrecer explicaciones causales de antecedentes neurológicos, con denominaciones como dislexias, disgrafías, apraxias, agnosias, disfunción cerebral mínima, etc.,

que aunque diagnosticadas por especialistas sólo contribuyeron a empeorar las manifestaciones, debido a la poca claridad que se tenía del trastorno o porque la mayoría de los tratamientos fueron orientados hacia programas de atención individualizada o de educación especial segregada. Las dislexias, como trastorno específico de aprendizaje de la lectura y la escritura no han desaparecido del aula escolar, actualmente el conocimiento de otros antecedentes relacionados con el entorno en que se desenvuelve el niño, amplía de una forma más real las posibilidades de mejorar sustancialmente estas dificultades.

Al indagar con los docentes de la educación básica primaria en las escuelas de nuestro medio, sobre los problemas y las causas que con más frecuencia impiden a los niños obtener eficazmente los logros escolares, se encuentra con respuestas que coinciden en señalar a las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura como el motivo principal de esta situación. Además, expresan los docentes cómo, la complejidad presentada por el problema hace cada vez más difícil poner en marcha alternativas reales de solución, especialmente si se trata de niños que provienen de entornos inapropiados y en cuyos casos las manifestaciones empiezan rápidamente a afectar el rendimiento escolar.

Afirman además que una mirada integral al niño y a la diversidad de factores causales en estas dificultades, hacen reconocer la gran incidencia que tienen los factores socio-culturales, afectivos y familiares en esta problemática; pero no excluyen el papel primordial que tiene la escuela en el cómo concibe el desarrollo de los procesos de aprendizaje y la metodología empleada en la enseñanza, además de otras causas que igualmente pueden ser las responsables de tal condición o contribuir a empeorarla.

Como lo exponen los docentes, las características particulares de desarrollo del niño están estrechamente ligadas con el ambiente y con el nivel cultural en el cual interactúa. El hogar y la comunidad determinan, el nivel de estimulación con el cual cuenta el niño para iniciar la escolaridad, pero es además el que puede garantizar el ingreso oportuno a la educación preescolar o básica como una compensación real a dicha condición.

Los niños que provienen de ambientes muy desfavorecidos y concretamente de hogares en los cuales no se valora el estudio, no ofrecen experiencias variadas, ni oportunidad de aproximarse a los procesos de la lectura y escritura a través de vivencias proporcionadas por unos padres cultos; difícilmente ingresan a la escuela con las condiciones de madurez intelectual y social y por ende del adecuado desarrollo en sus funciones

cognitivas, de comunicación y relacionales, requeridas para lograr los objetivos planteados por el sistema educativo en los primeros años de escolaridad.

De estas funciones una de las que más compromete el aprendizaje escolar en el área de la lecto-escritura es el desarrollo del lenguaje, que se desarrolla a partir de patrones aprendidos en el hogar que luego se replican en los grupos sociales y son transferidos en las interacciones propias de los procesos académicos en la escuela. Es a través de él que se hace posible la expresión del pensamiento y por quien se recibe la múltiple información del medio ambiente, además, su continua utilización no solo mejora el vocabulario y la estructuración gramatical, sino que induce a desarrollar habilidades para analizar, relacionar, elaborar ideas y solucionar problemas. Un menor desarrollo en el área lingüística en los niños y más aun si pertenecen a sectores socio culturales bajos, significa una desventaja para el aprendizaje inicial de la lecto-escritura e igualmente consecuencias relacionadas con la adaptación escolar.

Sin embargo, debe tenerse presente que en ocasiones el nivel económico no determina por si mismo una estimulación positiva. Más importante que el nivel económico familiar, salvo en los casos de extrema pobreza, es el nivel

cualitativo del hogar, es decir la disponibilidad, la atención, la calidad de las relaciones, el afecto que manifiestan los padres, los que ofrecen una estimulación afectiva y verbal. Hay actitudes familiares determinadas por las exigencias desmedidas, el desinterés por las inquietudes o las necesidades de los niños, los castigos o maltrato físico y psicológico y las conductas de incompreensión e intolerancia las que tienden a motivar o desmotivar al niño frente a la escuela y sus exigencias, afectando seriamente su rendimiento.

Por lo tanto, a la escuela ingresan niños con grandes diferencias, unos han tenido amplias experiencias sociales, lingüísticas, cognitivas y otros han carecido de estímulos necesarios que impidieron el desarrollo de los requisitos básicos para iniciar sin tropiezos la escolaridad, ocasionando en muchos de ellos una actitud de rechazo, desmotivación y frustración.

Las condiciones personales que presenten los niños, serán por lo tanto un nuevo aspecto que merezca especial consideración, si se trata de esclarecer cuántas y cuáles son las causas reales que afectan el rendimiento en la escuela. Es posible caracterizar un grupo elevado de niños que han sido víctimas de ambientes carentes de afecto y sometidos a vivir en hogares de protección, alejados de sus familias, en cuyos casos y ante la evidencia de los problemas emocionales se ven disminuidas las capacidades para

atender los estímulos académicos, para solucionar las dificultades que se les presenten, con inadecuadas relaciones interpersonales y acompañados de manifestaciones como la agresividad, la falta de estima y la angustia.

Paradójicamente y con bastante frecuencia, se observa también que son estos niños quienes al ingresar a la escuela empiezan a asistir a instituciones educativas que se caracterizan por la baja calidad de los docentes, donde los grupos son muy numerosos, hay poca implementación, los recursos existentes son limitados y las Instalaciones físicas son inapropiadas. Esta situación aumenta las dificultades del alumno que no encuentra una escuela en capacidad de comprender, atender y compensar a través de sus programas pedagógicos, el insuficiente desarrollo producido por el medio.

Lo anterior significa que la escuela a pesar de las condiciones que la limitan debe conocer y comprender claramente las características del alumno y de su medio familiar y social. Debe actuar en forma preventiva, evitando que se aumenten las dificultades de los alumnos, diseñando programas orientados a compensar las insuficiencias y poder así, estar en condiciones de ofrecer alternativas para que el niño enfrente el aprendizaje de las diferentes áreas académicas.

Un sistema escolar que no tome en cuenta las condiciones específicas de los alumnos al plantear un ambiente de aprendizaje igual para todos, con las mismas exigencias académicas, hace que la proporción de alumnos con dificultades aumente. Los currículos rígidos ajenos a las necesidades y condiciones de desarrollo de los niños partiendo de una falsa idea de homogeneidad de la población infantil y la del grupo escolar, utilizando estrategias metodológicas inadecuadas y que pretenden alcanzar los mismos objetivos académicos para sectores de la población muy diferentes, harán de los procesos de aprendizaje impedimentos insalvables cuya única alternativa es la deserción o la repitencia sistemática de los años escolares, aún con los beneficios que actualmente ofrece la promoción automática.

Un sistema uniforme de enseñanza puede constituirse en una ventaja para algunos niños, pero para otros es un limitante más aun, es la negación de una alternativa educativa que se constituye en la única esperanza que tienen para compensar lo que el medio familiar y socio cultural les ha negado.

Autores recientes como L. Bravo Valdivieso (1990), M. K. Condemarin (1996), F. Vellutino (1987), Beit (1977) Vygotski (1979), E. Ferreiro (1975),

resaltan la importancia de tener en cuenta los factores socio-culturales y escolares relacionados con los procesos, como elementos de gran incidencia en las dificultades de aprendizaje; argumentando que en una proporción sensible los niños que presentan problemas para obtener los logros escolares provienen de ambientes familiares o educativos carentes de las condiciones necesarias para desarrollarles las habilidades que posibilitan el éxito escolar.

En el caso de la lecto-escritura todas las corrientes contemporáneas ya sean constructivistas o psicolingüísticas señalan el papel del pensamiento y del lenguaje en este aprendizaje, demostrando que quienes poseen estas habilidades propias del proceso lecto-escrito aprenden fácilmente y se destacan por su comprensión.

De acuerdo con estas concepciones se viene insistiendo en que los programas de preparación para niños que se inician en el proceso, o los de apoyo para quienes presentan dificultades en el mismo, deben sustentarse en gran parte en la estimulación de las habilidades psicolingüísticas, permitiéndoles conocer y aplicar diferentes estrategias posibilitando la obtención del significado, la expresión escrita y por ende los forme como lectores y escritores eficaces.

Tradicionalmente las dificultades en ésta área se atendían a través de actividades bajo programas de reeducación con enfoques perceptivos que no permitían avanzar de la identificación del código al componente significativo, por lo tanto no se lograba el propósito fundamental de la lectura. En cuanto a la escritura el mayor énfasis se ha realizado en el aspecto motriz, o sea en la reproducción de las grafías, olvidando que además de escribir con letra legible debe, haber comprensibilidad en lo que se escribe.

Teniendo en cuenta estos dos elementos; el efecto de la estimulación socio- cultural y educativa y la necesidad del desarrollo de las habilidades psicolingüísticas se considera necesario realizar propuestas pedagógicas que comprometan la eficacia de programas educativos que las desarrollen, para facilitar el logro de la comprensión lectora y la expresión escrita.

Los resultados obtenidos en trabajos de ésta índole serán un elemento valioso que aumente la reflexión de los maestros sobre la intervención metodológica en el aula de clase y que modifique o enriquezca las prácticas actuales en el campo de la lectura y la escritura como actividades del lenguaje orientadas a posibilitar la interacción real entre los sujetos y a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza.

Por lo anterior, es importante, desde una metodología basada en estrategias psicolingüísticas de la lectura y la escritura, llevar al niño a entender y comprender su importancia desde la apropiación de las diferentes actividades planteadas y a través de las cuales asuma el aprendizaje de la lecto-escritura no sólo para reencontrar el objetivo y la motivación hacia este aprendizaje, sino para que él mismo pueda utilizar herramientas que lo conduzcan progresivamente a la cualificación del mismo.

1.4. OBJETIVOS

- 1.4.1. General. Demostrar la efectividad de una propuesta de intervención pedagógica, basada en el desarrollo de estrategias psicolingüísticas para superar las dificultades de aprendizaje de la lecto- escritura, en un grupo de niños pertenecientes a hogares de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar de la ciudad de Medellín.

1.4.2. Específicos

- Comparar los avances en el área de la lecto-escritura, en dos grupos de niños que presentan dificultades en su aprendizaje, como resultado de la aplicación, en uno de ellos, de una propuesta de intervención pedagógica basada en estrategias psicolingüísticas.
- Determinar si las características y tiempo de institucionalización son factores que inciden en la efectividad de un programa para superar las dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.
- Comprobar si los nuevos enfoques constructivistas y psicolingüísticos son prácticas usuales en los modelos de enseñanza propuestos por los docentes en el área de la lecto-escritura.

1.5. FACTIBILIDAD

El desarrollo de la investigación cuenta con un periodo de 24 meses, tiempo necesario para:

- La aplicación de una prueba que mostrará el estado en que se encuentran los niños de los hogares de protección, en el proceso de lecto-escritura y que será aplicado con el consentimiento y apoyo de su respectivo director.
- Aplicación de la propuesta de intervención pedagógica a un grupo ejecutado por las investigadoras y realizado, durante 20 sesiones de tres horas aproximadamente, tiempo garantizado por el director del hogar de protección,
- La aplicación de una pos - prueba que indicará el avance o no logrado por los niños en el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura. Será realizado al finalizar la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica, en un tiempo aproximado de un mes.

Para la aplicación de la prueba, se cuenta con la asesoría de expertos investigadores en el área de la lecto-escritura, los cuales la orientan en forma oportuna.

El material bibliográfico existente, referente a la lecto-escritura, habilidades psicolingüísticas, dificultades del aprendizaje de la lecto-escritura y

condiciones escolares y socio-culturales, apoyarán la investigación en la parte teórica.

Las pocas investigaciones sobre el tema harán que ésta resulte interés de por el aporte teórico y práctico en el conocimiento de las dificultades en el área de la lecto-escritura y habilidades psicolingüísticas.

1.6. DELIMITACION

1.6.1. Delimitación espacial. En la investigación se eligió por las características o requisitos muestrales a un hogar de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

La población investigada está escolarizada en escuelas oficiales de la comuna nororiental de la ciudad de Medellín, en los grados tercero, cuarto y quinto de Básica Primaria.

1.6.2. Delimitación temporal. La investigación se realizó en cuatro (4) semestres académicos; de febrero a octubre de 1996, períodos distribuidos de la siguiente forma:

Primer semestre de 1995: revisión bibliográfica de investigaciones y teorías que aportaron los elementos conceptuales necesarios para la elaboración del marco teórico.

Segundo semestre: elaboración del marco referencial, paralelo al mismo, se diseñaron las encuestas y la prueba informal para evaluar la lecto-escritura.

En el primer semestre académico de 1996: Se aplicó la prueba informal de lecto-escritura. Se inició además, la aplicación del modelo de intervención pedagógica.

Al finalizar el cuarto semestre, se aplica la prueba final para comprobar la efectividad del modelo de intervención pedagógica. Posteriormente se analizan los resultados para dar las conclusiones de la investigación.

1.6.3. Delimitación teórica: siendo el objetivo de esta investigación la implementación de una propuesta pedagógica para superar las dificultades de aprendizaje se toma como referente teórico los aportes de la psicología cognitiva para caracterizar las dificultades involucradas en el aprendizaje de

la lengua escrita, además los aportes de la psicolingüística para puntualizar aspectos relacionados con los aspectos productivos y receptivos de la lengua. Además de la fundamentación teórica de la comprensión lectora desde el modelo interactivo. Finalmente los principios de la propuesta pedagógica están orientados bajo parámetros de los enfoques constructivistas para hacer más efectivo el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

CAPITULO

2.2.1 MARCO REFERENCIAL

El problema y los objetivos de esta investigación requieren una revisión de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura, el conocimiento de las dificultades en esta área, las influencias e impacto de la lengua materna y de las condiciones socioculturales de la comunidad donde se investiga.

2.1.1. Antecedentes. Para proporcionar una visión general de los hechos y los individuos investigadores que han tenido un papel importante en el campo del aprendizaje de personas con dificultades, este capítulo aclara el panorama actual de las dificultades a partir de los siguientes enfoques: neurológico, perceptivo motriz y psicolingüístico, como las tres orientaciones reconocidas. La última sección del capítulo, se centra en el rastreo de investigaciones realizadas en nuestro medio sobre propuestas pedagógicas implementadas actualmente en el campo de la lecto-escritura.

Desde el punto de vista neurológico, las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura, se remontan a más de un siglo. Hinshel Wood (1895), y Morgan (1896), dieron a entender que las dificultades que se presentaban en lectores retrasados, tenían este origen en el cerebro y desde entonces se ha seguido investigando en esta línea. Las primeras hipótesis explicativas de la lecto-escritura, se refieren a las posibles relaciones que existen entre lateralidad y dificultades en el aprendizaje de esta área. Desde esta óptica, Orton (1937- 1939), planteaba que existe algún defecto a nivel funcional en el cerebro del niño con trastornos específicos de la lecto-escritura, consistente en una deficiencia de la dominancia del hemisferio izquierdo, el cual no se implicaría necesariamente en el control de las operaciones de escritura, lectura y pronunciación, dando lugar a confusiones y conflictos a nivel asociativo. Igualmente, Dearbon (1933), afirmó que existe un conflicto motor en las personas que no tienen su lateralización bien definida, el cual produce movimientos inconscientes de los ojos y una percepción visual confusa. Así mismo Gessell y Amatruda (1941), explicaban que se trataría más bien de un déficit neurológico en el lado del cerebro dominante que produciría una lateralización cruzada y como consecuencia, un lenguaje o lectura deficientes. Finalmente, Harris (1979), Satz (1976); Kinsbourne y Hiscock (1978), conceptualizaron que los zurdos

contrariados presentarían como consecuencia de serlo, un bloqueo emocional que repercutiría negativamente en el aprendizaje.

Los trabajos de investigaciones sobre las diferentes formas de dominancia cerebral, recogen estudios que se centran en el funcionamiento cerebral y la identificación del hemisferio dominante en el lenguaje. Ramussen y Milher (1975), Hughes (1971), Sheer (1976), Coleman (1976), estudiaron para qué funciones es dominante cada hemisferio en sujetos con problemas de aprendizaje, mediante la estimulación eléctrica de la superficie cerebral. Notz (1970), Kinsborne y Hiscock (1978), Lefeure (1977), Hardy y Petrinovich (1977), estudiaron las relaciones; mano, ojo y conocimiento derecha, izquierda, la dominancia del oído y los movimientos oculares durante la lectura.

Las conclusiones de éstos y otros trabajos que muestran como se ha podido obtener valiosa información mediante los diferentes tipos de diagnósticos empleados, siendo los registros de electroencefalograma. (E.E.G.), las aportaciones en esta línea en consecuencia se puede afirmar que las aplicaciones del electroencefalograma al diagnóstico de las dificultades de la lecto escritura resulta un tanto limitada, cuando entre los grupos de sujetos se encuentra un número representativo sin patología cerebral específica.

En esta misma línea, los trabajos mas actuales están planteados por Rourke (1994), centrados en trastornos no verbales frente a los de la lectura que tendrían su base en alteraciones del hemisferio izquierdo, con alteraciones en el hemisferio derecho del cerebro y dificultades en la resolución de problemas y en el uso y manejo de las claves no verbales. Comprueban además la relación que existe entre dificultades académicas y de aprendizaje, con los trastornos no verbales, y estos a su vez con variables psicosociales, adaptativas y de personalidad. Desde este enfoque se supone que todas las conductas, incluidas las del aprendizaje complejo como el lenguaje, la lecto-escritura o las matemáticas, cuando se alteran lo hacen por algún trastorno correlativo en el sistema nervioso central. Esto llevó a emplear para el tratamiento determinadas pruebas para la identificación de lesiones cerebrales asociadas a determinadas dificultades de aprendizaje y en el campo educativo a utilizar modelos multisensoriales de carácter remedial, donde los docentes enseñaban a leer y escribir con actividades de aprendizaje, centrados en desarrollar estructuras del lenguaje en asociaciones con mecanismos visuales, auditivos y kinestésicos, en el hemisferio dominante. Una de las influencias más decisivas, de estos modelos, en el campo de las dificultades de aprendizaje se refiere a la concepción de éstas, dentro del diagnóstico de funciones básicas y consecuentemente sujetas a una intervención.

Estos procesos se referían a la memoria, procesos auditivos, visuales, táctiles, atencionales y vocales. Estos enfoques predominaron en la segunda mitad de los sesenta (60) y en la mitad de los setenta (70) y se manifestaron en las denominadas teorías perceptivas, visuales o auditivas que explicarían los déficits de las personas con dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura o en las teorías psicomotoras, atribuyendo éstas a dificultades en la coordinación sensorio-motriz, esquema corporal, orientación espacial y coordinación óculo-manual. Como crítica a este modelo, Downig y Trackay (1974), Calfee (1977), Vellutino (1979), Escofza (1986), en investigaciones con variables perceptivo-motoras, ponen de manifiesto que este tipo de actividades sólo jugaban un rol predominante en los procesos de adquisición de la lecto-escritura ya que una vez superado este período, los niños dependen menos de estrategias de procesamiento perceptivo visual y motor.

El enfoque perceptivo motriz, dio lugar a los conceptos de aprestamiento y madurez para el aprendizaje de la lecto-escritura. M. Condemarín y Milicic, definen el concepto de madurez para el aprendizaje escolar como “La posibilidad que el niño en el momento de ingreso en el sistema escolar, puede alcanzar un nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita

enfrentar adecuadamente esa situación y sus exigencias” (1979, pág. 13). Este concepto implicó además, el diseño y aplicación de tests para el diagnóstico y medición de la madurez, como el “A.B.C.” de L. Filho (1960), derivado A. Inizan P.E.B, donde el énfasis se ponía en los componentes neuropsicomotrices de los procesos de lectura y escritura. Tanto los programas como las pruebas estandarizadas, utilizadas para medir la madurez en lecto-escritura, fueron elaborados al margen de los saberes que abordaban, olvidando que la lectura y la escritura son procesos esencialmente de tipo lingüístico y cognitivo.

El anterior enfoque, trae como consecuencia: se rescataron los métodos sintéticos y analíticos para garantizar el desarrollo de las destrezas básicas , a las que estas teorías señalaban como las más importantes en el proceso. Se reconoce que los primeros parten de enseñar el nombre, los sonidos de las letras o sílabas y después la combinación para formar palabras y frases, el más conocido de ellos es el fonético. Los segundos plantean que el niño debe acercarse primero a las palabras y o las frases como totalidades de significado, para luego ir analíticamente descomponiendo las palabras en sílabas hasta llegar a las letras y sonidos.

A finales de la década de los sesenta, alcanzó su máxima formalización, en el campo de la lecto-escritura, el método de la "palabra generadora", heredero de la querella, entre los métodos fonético y globales, ambos basados en fundamentos psicológicos, en los que el sujeto de aprendizaje es concebido como un receptor de estímulos, que produce respuestas que llegaran a asociarse a través de actividades de fijación, orientación, a desarrollar la discriminación visual y auditiva, la memoria visual y auditiva, con la aparente lógica de que el futuro lector la requería para su eficiente desempeño, con el fin de diferenciar y recordar fonemas y grafemas como elementos básicos del proceso lector. Es así como la enseñanza de la lecto- escritura consistía en hacer practicar al niño ejercicios destinados a mejorar su percepción visual y su coordinación visomotora, especialmente en relación con la organización espacial en términos izquierda - derecha. Esta línea de aprestamiento y este concepto de maduración dio origen a índices crecientes de repitencia y de fracaso escolar, asociados generalmente a dificultades de aprendizaje en los procesos básicos de lecto-escritura y de cálculo matemático

En esta concepción el maestro es el único que sabe y puede, el único que corrige y sanciona; es el depositario de un saber concebido como inmutable, compuesto de objetos para ser admirados, de hechos para ser recitados, de

nociones para ser repetidas. (E. Ferreiro. 1984; pág 67). El niño es por definición, el que no sabe, el que se convertirá en un ser racional gracias a la intervención de los adultos. Su misión es recibir un saber ajeno, sin comprender jamás los mecanismos de producción de ese saber, de esa ciencia, de esa cultura, que se le transmite sin que pueda recrearla. Un eficaz control sobre los estímulos y un eficaz manejo de los reforzamientos por parte del maestro, permitirán ir creando repetición mediante las asociaciones requeridas, es así como las metodologías inadecuadas por su proceso memorístico y rígido e inadecuadas por su contenido repetitivo y programático, dan origen a dificultades de aprendizaje.

Los estudios que actualmente se llevan a cabo sobre la lecto-escritura se realizan desde la perspectiva de la psicología cognitiva y la lingüística. Los estudiosos del tema están interesados en la descripción del proceso, por medio del cual se llega a adquirir, almacenar, recuperar y utilizar conocimientos, así como el papel que juega el lenguaje en este proceso. A los lingüistas por su parte les concierne la exploración de las abstracciones de lenguaje en contextos culturales determinados. Uno de los descubrimientos más importantes originados en investigaciones recientes tienen que ver con la psicolingüística que ha surgido como un puente

interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, cuyo propósito es el estudio de la interacción entre pensamiento y lenguaje.

Alrededor de 1960, la teoría lingüística de Chomsky produce un cambio en las concepciones acerca del lenguaje y su adquisición, al indagar sobre la existencia de gramáticas que ponen de manifiesto la construcción de reglas lingüísticas, que van más allá de los modelos externos, al presentar la diferencia entre lo que el sujeto sabe de su lenguaje y su conducta lingüística manifiesta. La teoría lingüística pone en el centro del problema al sujeto, que no se limita a reproducir un lenguaje, sino que opera sobre él reconstruyéndolo y apropiándose de él. Esta concepción acerca del lenguaje coincide con las investigaciones realizadas por la psicología genética desde 1915, a través de las cuales se ha demostrado que el conocimiento es un proceso constructivo por parte del individuo que tiene como punto de partida la acción del sujeto sobre el objeto a conocer. Vellutino, Scanlon y Tanzman, consideran que las dificultades de aprendizaje de la lectura y escritura son siempre de naturaleza lingüística, por lo que teóricamente puede darse déficits en los niveles de procesamiento léxico, semántico y sintáctico.

Jiménez y Artiles (1990), definen la lectura como un proceso lingüístico cognoscitivo complejo que engloba una serie de habilidades competentes y su adquisición va a depender de un conjunto de experiencias lingüísticas y de los conocimientos del mundo.

Para Cuetos (1990), De Vega et al (1990), las dificultades de la lectura, se deben a la complejidad del sistema lingüístico formado por procesos perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos, cada uno de los cuales se encarga de realizar una función específica cuando se trata de realizar una tarea de lectura.

El modelo Logogen de Morton (1977), explica que una vez identificadas las letras, el proceso siguiente es en contraste el concepto correspondiente, para ello existen dos vías: una visual que conecta los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos para llegar al significado, la ruta fonológica. Además, explica que para llevar a cabo este proceso, es necesario que el lector disponga de unas claves sintácticas para finalizar en el análisis semántico, consistente, en extraer el significado del texto e integrarlo con el resto del conocimientos que posee el lector.

Perfetti (1985), Samueis (1987), en investigaciones realizadas sobre el retraso lector, donde la metodología utilizada fue la comparación de niños con dificultades de aprendizaje y niños normales, demuestran que existen diferencias en el proceso de codificación lingüística, evaluado mediante tareas de decisión léxica y también en el recuerdo de la información semántica.

Dowin, Ayers y Shaefer (1983), Jiménez (1989), Olofsson (1989), en estudios realizados sobre la naturaleza cognitivo-lingüística, referida al conocimiento de las funciones fonológicas, semánticas y sintácticas y las características específicas del lenguaje escrito, como la capacidad para analizar la estructura fonológica del lenguaje, manifiestan el valor predictivo de las habilidades cognoscitivas, el reconocimiento de la lectura y la escritura y el descubrimiento de las funciones y características del lenguaje escrito en niños que presentan dificultades en el mismo.

Los resultados hallados, permiten concluir que las habilidades con mayor peso en la adquisición de la lecto-escritura, son las de carácter lingüístico, y cognitivo, en los niveles del procesamiento del sistema fonológico, semántico y sintáctico así como el razonamiento conceptual. Las cuales pueden integrarse mejor desde la perspectiva de un modelo lingüístico.

Aún así en los trabajos de superación de las dificultades de la lecto-escritura son muy utilizadas las estrategias que se fundamentan en el modelo perceptivo-motriz, en sus aspectos visoespaciales y motrices. Sin embargo existe una gran discrepancia entre los resultados de las investigaciones psicolingüísticas que presentan la lecto-escritura como un aprendizaje que demanda habilidades cognitivas y lingüísticas, con las teorías del modelo de destrezas que no consideran al razonamiento conceptual y lingüístico factores relevantes en la enseñanza de la lecto-escritura.

El análisis de los procesos implicados en la lecto-escritura conduce a la idea de que las dificultades para aprender a leer y escribir no son de naturaleza perceptivo motriz, el problema principal es de orden lingüístico. Aprender a leer significa poner en juego aspectos relacionados con el reconocimiento de palabras y de comprensión de la información escrita, y aprender a escribir implica codificar palabras y componer textos, es por ello que el aprendizaje de la lectura y la escritura no constituye un fin en si mismo sino que es el instrumento que va a mejorar el sistema lingüístico y comunicativo del sujeto y va a proporcionarle la clave de acceso a otros aprendizajes.

Estos son entonces, algunos de los elementos que aporta el modelo interactivo de la lectura. Entre los autores que se han interesado por realizar aportes en este sentido se da relevancia a: Kenneth Goodman (1982), máximo exponente de éste, al comenzar su trabajo, se valió de las siguientes hipótesis; La lectura es un proceso del lenguaje, los métodos lingüísticos pueden explicar la lectura, la lectura es el resultado de la interacción entre el lector y el texto y la lectura es un proceso lingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje.

Smith (1980), otro de los pioneros del enfoque psicolingüístico, destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información que posee el lector con la visual que proporciona el texto. Hace hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras que componen el mensaje, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa.

Goodman (1976), afirma que el texto es aquello con lo que el lector reconstruye cuando lee. Smith (1980), Tierne y Pearson (1983), son enfáticos al declarar que los lectores componen el significado por parte del lector; “Los lectores deben poseer esquemas para la ortografía, para la sintaxis del lenguaje y para los conceptos presupuestos por el autor, a fin de

seleccionar, usar y completar las claves apropiadas para un texto particular” (pág. 104).

Spiro, Bruce, Blewer (1980), al referirse a la comprensión del lenguaje escrito afirman que éste implicaría un proceso activo de construcción del sentido que consiste en la interacción entre el lector y el texto, además del contexto en el cual se desarrolla la situación de lectura: contexto lingüístico, conocimiento previo y tarea a realizar.

Wittrock (1981), teoriza que leer con comprensión significa generar el sentido del lenguaje escrito, relacionándolo con el conocimiento y las experiencias pasadas.

Las nuevas concepciones psicolingüísticas sobre la comprensión de lectura y la escritura, se oponen a la enseñanza de éstas, apoyadas en el desarrollo de las habilidades del niño para el reconocimiento de palabras, la creencia que la comprensión y composición escrita se alcanzaría solo después de logrado el dominio de la destreza para decodificar y codificar signos escritos. Los nuevos enfoques para enseñar a leer y escribir traen cambios profundos no implican como podría suponerse, nuevas actitudes frente a los mismos como proceso y al niño como participante activo en él, por lo tanto es

necesario que las prácticas pedagógicas se relacionen con las teorías e investigaciones actuales para ayudar a los alumnos de la mejor manera posible a lograr confianza y fluidez en la lecto-escritura. Los métodos y materiales didácticos necesitan reflejar el conocimiento actual del proceso de la lengua escrita.

Durante la última década el conocimiento teórico-práctico acumulado, tiene sus semillas en distintas fuentes para establecer una propuesta que integre los aportes de las diferentes disciplinas al campo del aprendizaje y desarrollo de la lecto-escritura; un enfoque vigente integral de la lectura, la escritura y el lenguaje oral en un proceso que se llama lenguaje integral. Goodman(1986), en su libro *What's Whole in language?*, deja claro que para el lenguaje integral, la lectura es principalmente un proceso lingüístico, cognitivo y los aspectos léxicos, semánticos y sintácticos se aprenden mejor integrando lenguaje y conocimiento.

Las investigaciones que tienen relación con el lenguaje integral, han demostrado que en alumnos de alto riesgo que provienen de familias de pocos ingresos y tienen predisposición a presentar problemas de lecto- escritura, el modelo del lenguaje integral es más efectivo para superar estas dificultades de aprendizaje, (Curtis 1992). Igualmente, las dificultades de

comprensión que muestran los estudiantes, como carencia de conocimientos previos, diferentes experiencias de vida, distinta competencia respecto al lenguaje y por ende a las diferencias en la interpretación de un mismo texto, obedecen a las variaciones en la selección de los elementos escogidos para su interpretación.

Por otro lado, relacionado con los problemas en el área de la escritura, el lenguaje escrito de modo similar que el lenguaje oral, al compartir la misma gramática y al utilizar las mismas reglas para relacionar su estructura con la representación, se convierte en el resultado más evidente no sólo de esta importante relación, sino a la identificación de los problemas de comunicación y del conocimiento integral de la lengua. El lenguaje como objeto de conocimiento requiere que se esclarezca la compleja realidad de este fenómeno especialmente las relaciones y diferenciaciones entre la representación oral y escrita del lenguaje, necesarias para proceder al tratamiento de la escritura,

Ferreiro y Teberosky (1979), en sus investigaciones psicogenéticas, en el dominio de la representación escrita del lenguaje, contribuyeron a esclarecer los procesos conceptuales de la apropiación del sistema de representación

alfabética. Ferreiro (1982), precisa las relaciones entre el significado escrito y la estructura fonológica del lenguaje oral.

Así mismo Sinclair (1982), Ferreiro (1986), Castorina (1989), para explicar los procesos de apropiación del lenguaje como sistema de representación, introducen algunas formulaciones novedosas: el de la concepción de los sistemas de representación lingüística como objeto de conocimiento de naturaleza lingüística y la diferencia entre significante y significado.

El estado actual de las investigaciones acerca de las relaciones entre el desarrollo de las estructuras cognitivas y el proceso de adquisición del lenguaje requiere que se establezcan las relaciones y diferenciaciones entre la representación oral y escrita del lenguaje, para que cuando se presenten las dificultades en el dominio de la escritura, lo primero sea establecer si obedecen a la comprensión y producción del lenguaje oral y escrito o a problemas más profundos o específicos de la lectura o de escritura.

Sinclair (1982), en este mismo sentido concluye cómo el lenguaje es un sistema de representación y lo define como un sistema productivo que combina símbolos significativos conforme a ciertas reglas y relaciones.

Las diferencias constatadas por la psicolingüística actual, entre los sistemas oral y escrito se corresponden con planteamientos psicogenéticos que explican los procesos cognitivos de apropiación de ambos sistemas representativos. En este sentido es posible reconocer con Goodman (1982), que los procesos cognoscitivos que supone la adquisición del sistema ortográfico ya no concebido como un sistema de normas convencionales y arbitrarias, sino como un sistema de representación que garantiza la conservación de estructuras lingüística, fonéticas, sintácticas y pragmáticas en la escritura alfabética.

Si los enfoques tradicionales, en lugar de partir de la ortografía convencional de la escritura, representada por un objeto ajeno a la experiencia lingüística del individuo, partieran del conocimiento oral del lenguaje articulado con la representación gráfica, lograrían que se relacione ese nuevo conocimiento con la oralidad que todo hablante tiene incorporada al entrar a la escuela, y harían del proceso de aprendizaje deficitario un problema de clara comprensión al tener en cuenta que los niños pueden construir el sistema de representación ortográfica de la lengua a partir de sus propios conocimientos, de sus experiencias con la lengua y de ciertas informaciones que obtienen en su interacción con producciones escritas.

Desde otra perspectiva, a pesar de que la mayoría de la literatura existente en torno al proceso del aprendizaje de la lecto-escritura se relaciona con enfoques teóricos que privilegian el estudio de métodos y técnicas y las dificultades producidas en este aprendizaje por impedimentos neurológicos y sensoriales, se hace necesario el estudio de las dificultades que grupos numerosos de niños tienen en el aprendizaje de la lengua escrita como producto de una situación social. En este sentido, se reseña algunas de las investigaciones que conceptualizan la deprivación socio-cultural, así como la relación que existe entre el lenguaje y las características particulares de estos niños.

Sánchez (1990), Alexander (1983), Carroll (1985), Downing y Valtin (1984), Beech (1985), Bravo (1990), y Bein y Shaugenessy (1985), Jadeu (1990), señalan en sus estudios, cómo muchos problemas del lenguaje y de la lectura están relacionados con el bajo nivel socioeconómico, además de concluir que una vez se aprenda a leer, ésta incrementará el vocabulario y el conocimiento del niño, reduciendo significativamente el fracaso escolar.

En esta misma orientación, Beech (1985); Mckenzie (1986), señalan que el aprendizaje de la lecto-escritura no puede ser considerado fuera de las condiciones ambientales donde el niño se desenvuelve. Es importante

observar la situación de privación socio-cultural en la cual se ven inmersos niños pertenecientes a estratos sociales bajos, en donde se configura un lenguaje dirigido al niño, generalmente mínimo e infantilizado y posteriormente de tipo utilitario, con vocabulario limitado en extensión y precisión.

Condemarin (1986) afirma que en estas condiciones el niño está privado de relacionarse con adultos que designen con signos vocálicos específicos los objetos, emociones y relaciones de su ambiente, que conversen con él, respondan a sus preguntas, les lean cuentos, comenten sucesos, le hagan comparaciones y diferencias, le establezcan analogías y relaciones, analicen e interpreten los acontecimientos, desarrollen ideas en orden y secuencias, saquen conclusiones, pronuncien y enuncien correctamente.

Rutter Tizard y Whitmore (1970), Chritchley (1970), Shonaut y Satz (1983), indicaron también, que en medios socioeconómicos desventajados, los niños están atrasados o se encuentran por debajo del nivel medio para realizar las actividades que tienen que ver con el rendimiento alto. Consideran que las variables socioeconómicas deberían ser tenidas en cuenta en el pronóstico de los niños con dificultades de aprendizaje.

Bravo (1990), al investigar algunas variables psicológicas y pedagógicas en relación con el origen socio-cultural y económico de los niños, considera que la influencia de la pobreza sobre el desarrollo mental de los niños y adolescentes, no consiste en una limitación del desarrollo intelectual, sino en una maduración para el aprendizaje escolar, debido a una disonancia entre los requerimientos de este y las exigencias culturales de su ambiente original. La subnutrición y la insuficiente estimulación son causa de retardo que influyen en la dinámica familiar, en los modelos verbales cognitivos de comunicación y en el medio ambiente contribuyendo a estructurar en los niños las características intelectuales diferentes en los de clase media.

Moraleda (1987), hace referencia al tema de la privación cultural relacionado con las dificultades verbales y el fracaso escolar. Analiza los procesos psicolingüísticos de los niños provenientes de hogares culturalmente desventajados. Un déficit en dichos procesos se manifiesta en una mayor dificultad en el uso cognitivo del lenguaje, concluye que existen relaciones significativas entre el déficit psicolingüístico, la presencia en estos niños de dificultades de aprendizajes académico, así como la de un bajo nivel en estos dos factores considerados como básicos para el aprendizaje.

Desde esta perspectiva psicopedagógica se vislumbran consecuencias como la inadaptación y la delincuencia juvenil, fases de un aprendizaje que implicó fracaso y desarrollo inadecuado de los procesos de socialización y de la escolaridad. Como alternativa se rescata la prevención que desarrollada pedagógicamente garantice la intervención racional en el aspecto educativo, haciendo de este una técnica eficaz para contribuir a disminuir considerablemente los índices tan altos de fracaso escolar que originan estos factores.

Kotliarenco (1990), en una investigación realizada en Chile con niños que viven en condiciones marcadas por desventajas sociales y económicas, en relación con el rendimiento escolar, afirma que el nivel socioeconómico influye de modo determinante sobre la competencia intelectual del niño. Es preciso examinar los factores que mayor incidencia tienen sobre el desarrollo del niño, de modo que puedan ser tomados en cuenta en las propuestas alternativas educacionales. De acuerdo con los resultados obtenidos en los estudios mencionados, se observa la importancia de conocer las condiciones del entorno para proponer actividades pedagógicas que estimulen el desarrollo cognitivo y verbal para superar las dificultades de aprendizaje escolar, especialmente en el área de la lecto-escritura.

Estas dificultades obedecen a múltiples factores causales, relacionados con la concepción del proceso de aprendizaje, y de enseñanza, frecuentemente problemas relacionados con habilidades lingüísticas y de privación por condiciones socioeconómicas desfavorables. Sin embargo no todos los niños presentan las mismas dificultades ni ellas tienen origen en los mismos factores. En algunos casos, las dificultades también son consecuencia de las relaciones afecto-familiares.

Pearl y colaboradores (1980), en investigaciones realizadas en el instituto para trastornos del aprendizaje de Chicago, indicó que los sujetos con trastornos para aprender eran más propensos a pensar que cuando tenían éxito con una tarea, se debía a que la tarea era fácil. Los mismos investigadores encontraron que los niños con trastornos en el aprendizaje eran más pesimistas frente a las causas de sus éxitos o fracasos escolares y que la actitud materna pesimista frente al éxito escolar de sus hijos con dificultades para aprender influyen en la autoimagen del niño, lo cual inhibe su motivación para el éxito.

Blanchard y Biller (1971), compararon dos grupos de escolares de tercer año básico según su edad (9 años), nivel socioeconómico y presencia de hermanos hombres, y los agruparon en cuatro categorías según el grado de

presencia del padre en el hogar. La presencia paterna se clasificó así: ausencia temprana, ausencia tardía, presencia constante y presencia no constante. La conclusión de los autores es que la presencia del padre facilita el éxito escolar, sin embargo hacen énfasis en considerar que la calidad de la relación padre-hijo es más importante que la cantidad del tiempo que se le dedica.

Hermans y colaboradores (1972), estudiaron la relación entre motivación al éxito y el índice de angustia en niños de 9 años, respecto a la interacción padre-hijo. Observaron una característica de los padres con hijos que presentaban alto grado de motivación para el éxito; era su forma de ayudar a los niños, en las tareas propuestas, daban orientaciones generales para enfrentar el problema sin enseñarles a resolver tareas específicas, como sucedía en el grupo con baja motivación. Los niños que tenían motivación alta presentaban mayor control interno; en cambio los niños con baja motivación y alto nivel de angustia, eran controlados externamente por sus padres. Estas investigaciones muestran la importancia de la figura paterna en el desarrollo intelectual de los niños y su relación con el rendimiento y la motivación escolar.

Chadwick y Fuhrmann (1991), referencian una experiencia de incorporación de los padres en la rehabilitación integral de los niños con trastornos

específicos de lectura. La investigación se realizó con niños de 3 a 5 años de básica primaria de inteligencia normal, con un trastorno específico de dificultades de aprendizaje de la lectura. Se tuvo en cuenta la estructura familiar percibida por el niño y la autoestima del niño, según el profesor. Concluyen que estos niños igualan en autoestima en relación con sus hermanos y que mejoró la actividad en el área específica, en aquellos niños cuyos padres participaron en la investigación.

Paralela a esta condición, se considera que el estudio de las dificultades del aprendizaje, no pueden hacerse fuera del contexto socio-cultural en el cual las escuelas desarrollan su labor. Los niños que no aprenden son aquellos que no logran dominar determinados contenidos o destrezas que han sido prefijadas por un sistema que intenta fundamentalmente determinar modelos ideales de cómo los niños deberían ser o rendir en una etapa de su vida escolar. El hecho de “no aprender” es relativo a la situación administrativa y socio-cultural a la cual es sistema escolar pertenece.

La escuela acentúa las diferencias socio-culturales y económicas que presentan los niños al ingresar a ellas, con el agravante de que los niños que provienen de sectores menos favorecidos, también asisten a escuelas

menos implementadas, lo que no permite compensar un desarrollo inicial suficiente.

Desde estas perspectivas las dificultades de aprendizaje han constituido un severo y frecuente problema, para educadores, padres de familia y niños que no logran un rendimiento escolar acorde con las expectativas, ya que el sistema escolar actual necesita cada vez estar preparado para enfrentar con éxito la enseñanza de los niños con notorias carencias socio-afectivas y socio-culturales, en relación con los niños que no presentan deficiencias de aprendizaje en la lecto-escritura.

Queda claro, bajo esta orientación, que el aprendizaje de la lengua escrita es un proceso de construcción socio-cultural realizado a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, cognitivas, sociales, afectivas, comunicativas y del conocimiento del mundo. Leer y escribir no solo implican procesamiento de información grafémica y fonémica sino también formación léxica, sintáctica y semántica, en interacción de procesos.

Es importante reseñar dentro de los antecedentes algunas propuestas didácticas que están siendo aplicadas en el área de la lecto-escritura y que por su enfoque psicolingüístico, se considera importante presentar, ya que se ofrecen como nuevas alternativas de enseñanza para el aprendizaje de la lecto-escritura en nuestro medio.

Henao (1991), implemento una propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora, una experiencia con niños de quinto grado en escuelas del area metropolitana, cuyo objetivo era contribuir al mejoramiento de la educación básica primaria y secundaria, estimulando y desarrollando en los alumnos un nivel de competencia lectora que les permita aprendizajes escolares y poner al alcance de maestros concepciones de la lectura,

metodologías y recursos didácticos fundamentados en teorías con validez y actualidad científica,

L, Amado y col. (1993), desarrollaron en Bogotá una propuesta pedagógica para niños de primero de básica, mediante un programa que permita llevar a la práctica del aula de clases el aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita inspirada en el enfoque constructivista. Desde esta propuesta se asumen los procesos de aprendizaje y desarrollo como fenómenos en evolución lo cual implica conocer y respetar el proceso evolutivo del niño, teniendo en cuenta el error como una posibilidad de aprendizaje. Las autoras pretenden que este material contribuya a la participación de los maestros que tienen la responsabilidad de iniciar a los niños en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Presenta una metodología basada en talleres, en donde se promuevan de manera efectiva los avances constructivos de los alumnos en los sistemas de lectura y escritura.

Valles Arandiga y Valles Lortosa (1996), desarrollan en Madrid un programa de técnicas cognitivas y metas cognitivas para comprender textos escritos para niños de 3° a 5° de básica primaria. El programa es cognitivo en cuanto ofrece un conjunto de técnicas que inducen al alumno a detener su lectura, a reflexionar, pensar, formularse preguntas e hipótesis acerca de lo que va leyendo, metacognitiva en cuanto que sigue el modelo de la metacomprensión lectora siguiendo las fases de planificación, actividades de supervisión y habilidades de evaluación.

El razonamiento, la inferencia, la activación de esquemas, el entrenamiento metacognitivo y el análisis macroestructural, fueron las estrategias didácticas en las cuales se basó la propuesta, para concluir que los niños involucrados en el programa aumentaron su nivel de comprensión lectora cuatro veces más que aquellos niños que solo tuvieron acceso al programa regular de la escuela.

Mejía y colaboradores, (1989), en investigación realizada para evaluar la comprensión lectora, mediante el análisis de las habilidades psicolingüísticas en alumnos de quinto grado de educación básica primaria de la ciudad de Medellín, comprobaron la hipótesis general referida a la deficiencia en comprensión lectora de los alumnos involucrados en la investigación, además las diferencias encontradas con la investigación confirman la calidad de la educación en la ciudad de Medellín y de los aspectos que continúan afectándola y que tienen que ver con la condición socioeconómica del alumno. Como respuesta a los resultados presentados en su estudio, las investigadoras desarrollaron una propuesta pedagógica de la lectura “Propuesta para desarrollar habilidades psicolingüísticas en comprensión de lectura”, (1994), que pretende desarrollar gradual, sistemático e intencionalmente las habilidades psicolingüísticas de lectura a partir de textos significativos y buscando la potencialización y ejercitación de la competencia comunicativa, de tal manera que se involucre no sólo en leer sino también las otras tres habilidades: escuchar, hablar y escribir.

2.1.2. Dificultades de aprendizaje. La preocupación por las dificultades de aprendizaje aparece ligada a la extensión de la escolaridad obligatoria y a la observación de que algunos niños se retrasaban en los aprendizajes básicos, dando lugar a un sistema paralelo de atención educativa

denominada educación especial que nace con el objeto de atender las múltiples diferencias individuales que se presentan en el sistema educativo. El término concreto, dificultades de aprendizaje, se atribuye a Kirk y Bateman (1962, 1963) y rápidamente se impone como definición predominante para designar esta problemática.

En realidad las dificultades de aprendizaje se pueden abordar desde perspectivas muy diferentes como son la médica, la psicológica, la educativa, la administrativa o la socio-económica.

Oarcia, acoge la siguiente definición aportada por Rourke, define “las dificultades de aprendizaje como un término genérico referido a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en el dominio de una o más de las habilidades y aptitudes que tradicionalmente se han denominado académicas”. El término dificultades de aprendizaje se aplica también apropiadamente en casos donde las personas exhiben dificultades significativas en el dominio social y otras aptitudes y habilidades adaptativas. En algunos casos, las investigaciones sobre dificultades de aprendizaje han aportado evidencia de que puede ser consistente, con hipótesis relativas a las disfunciones del sistema nervioso central, en los problemas en cuestión. Incluso aunque una dificultad de

aprendizaje puede ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes, (déficit sensorial, retraso mental, trastorno social y emocional o influencias ambientales, diferencias culturales, instrucción insuficiente e inapropiada, factores psicógenos) no es el resultado directo de esas condiciones o influencias. Sin embargo es posible que los trastornos emocionales y otras deficiencias adaptativas puedan llegar a originarse de los mismos patrones de habilidades y déficit del procesamiento central que generan las manifestaciones de las dificultades académicas.

Otra definición más acertada, no solo desde el enfoque psicopedagógico sino desde la caracterización de esta población, es la planteada por Bravo Valdivieso (1991:49), “Las dificultades de aprendizaje no siempre son el resultado de un proceso que se origina en la escuela, dependen de numerosas variables neuropsicológicas y socio-culturales que no siempre dependen de la calidad del sistema escolar. Tiene su origen en situaciones extraescolares tales como alteraciones neuropsicológicas del desarrollo infantil o situaciones socio-culturales o afecto familiares que contribuyen a perturbar el aprendizaje normal”. En términos generales puede decirse que las dificultades de aprendizaje, se caracterizan por un bajo rendimiento en una o varias materias escolares que están significativamente por debajo de las esperadas dada la edad del niño, ocasionadas por causas diversas.

Las definiciones mencionadas coinciden en insertar las dificultades de aprendizaje dentro de una alteración del desarrollo infantil, que no provoca retardo mental, pero que interfiere en los procesos superiores, de tal manera que el aprendizaje escolar aparece insuficiente para la capacidad potencial del sujeto.

2.1.2.1. Causas de las dificultades de aprendizaje. Etiología. El estudio y diagnóstico de las dificultades de aprendizaje señalan la presencia de una multiplicidad de factores, en los cuales es usual observar la interacción de procesos biológicos, psicológicos, escolares y socio-culturales.

Mercer (1989), al examinar las concepciones sobre el origen de las dificultades de aprendizaje presenta una etiología plural propuesta por psicólogos y pedagogos, con múltiples factores de carácter psicológico, sociológico, pedagógico y lingüístico. Además incluye las de origen neurológico, propuesta por los médicos, los cuales buscan las causas en posibles lesiones o disfunciones del sistema nervioso central debido a influencias hereditarias.

Desde el punto de vista de la psicología, hay partidarios de variables intrapersonales y otros autores hablan de variables ambientales o de la combinación de ambas variables, con base en las diferentes concepciones, y presentar una relación dialéctica entre todos. En las explicaciones anteriores sobre las causas de las dificultades de aprendizaje se privilegia la dimensión individual social.

Aunque en la actualidad el principal supuesto sobre la etiología de las dificultades de aprendizaje, es que resultan de una perturbación neurológica que afecta las funciones cerebrales específicas necesarias para la realización de determinadas tareas; no obstante Coles (1987) y Pikulsi (1996), argumentan que las dificultades de aprendizaje surgen en el contexto de la compleja red de las interacciones sociales en las que se desarrolla un individuo, en la que no sólo se construye una serie de conocimientos sino que se va adquiriendo las actitudes, valores y motivación necesaria para tener éxito en los aprendizajes escolares.

Esta concepción subraya la importancia de factores motivacionales y actitudinales porque en muchas ocasiones una dificultad de aprendizaje que empieza en la escolaridad, se amplía hasta afectar la autoestima, el autoconcepto, repercutiendo en la realización de las actividades escolares.

Las dificultades de aprendizaje obedecen a la presencia de los siguientes factores:

Factores Neurológicos: que abarcan desde una disfunción cerebral mínima hasta factores genéticos, pasando por factores endocrinos en el período postnatal que resulta en daño neurológico.

Factores Socio-culturales: que agrupa aspectos como consecuencia de estados de malnutrición, pobreza o deprivación del medio familiar y pobreza y que como se describen a continuación también se relacionan con deficiencias en las áreas de desarrollo.

Factores Institucionales: señala los factores que dan importancia al contexto del aprendizaje, contemplado desde las condiciones materiales en que se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje hasta la metodología de enseñanza.

Factores Cognitivos y Lingüísticos: en este tipo de clasificación es necesario incluirse estos factores, que aunque menos investigados son igualmente importantes. La psicología cognitiva ha estudiado como posibles

causas o déficits en los procesos y estrategias y en el logro de su automatización. Desde esta concepción es más relevante estudiar las dificultades de aprendizaje, tanto para los fines de la evaluación y de la intervención pedagógica porque desde el punto de vista educativo se examinan las dificultades a la luz de los procesos de aprendizaje.

Existen antecedentes como el planteado por Montenegro (1979) y Sánchez (1990) , que coinciden en establecer que el lenguaje, como requisito básico del aprendizaje, es una de las áreas más afectadas cuando hay baja estimulación por parte del hogar o su comunidad. Se afirma por tanto, que las características del entorno socio-cultural, específicamente las referidas a sectores de extrema pobreza, tipifican los procesos de aprendizaje general y del lenguaje en particular. Una de las funciones que más peso tiene en el aprendizaje escolar, es el desarrollo del lenguaje. Este constituye el medio de comunicación más utilizado en el hogar y en la escuela, es a través de él que se expresa el pensamiento y se recibe información del medio, es manifestación del rendimiento intelectual y constituye una herramienta básica para aprender a leer y a escribir.

El grado de desarrollo del lenguaje alcanzado por el niño al ingresar a la escuela es el más claro indicador para el aprendizaje escolar. El desarrollo insuficiente de esta habilidad impide en el alumno la comprensión de la enseñanza que recibe y coarta su comunicación con el profesor y sus iguales.

Así mismo, en la cultura occidental, la educación está saturada de elementos verbales, de funciones básicas para el aprendizaje y de patrones conductuales correspondientes a niveles socio-culturales medios, lo mismo que de pruebas destinadas a medir la capacidad intelectual que provoca resultados negativos por las dificultades que presentan algunos niños que por razones socio-económicas y culturales poseen un estilo verbal diferente al requerido para lograr un aprendizaje satisfactorio.

Bravo Valdivieso (1990), señala que los factores anteriores originan serios problemas al evaluar la capacidad de aprendizaje de niños provenientes de familias de bajo nivel socio-económico. Además, el bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos y el ambiente cultural en el que se desenvuelve el niño, son factores que afectan el aprendizaje porque no se poseen en el medio condiciones que le permitan desarrollar las habilidades cognitivas que faculten a los niños para adaptarse a la tarea escolar.

Los niños con niveles socio-culturales bajos no escuchan en sus hogares palabras y frases que los inducen a pensar, explorar y relacionar ideas. Igualmente, en el lenguaje materno y particularmente en las respuestas verbales que otorga a las actividades no promueven el pensamiento y el razonamiento infantil. Para Graves (1986), estas prácticas están relacionadas con el rendimiento intelectual, la tarea escolar y el éxito en la escuela. Es así, como el lenguaje juega un papel preponderante en el desarrollo de las capacidades para el aprendizaje del individuo pero es también predictor del éxito o fracaso escolar.

Bruner (1984) y Bernstein (1984), explican el carácter social del lenguaje que los niños desarrollan en ambientes específicos. Para Bernstein, la inteligencia potencial de los niños de clase baja y media es equivalente, la diferencia está en los modos de comunicación lingüística entre los miembros de las diferentes clase sociales, un hecho de aprendizaje básico, determinado por el contexto educativo que ha conocido y que conoce el niño, y por el tipo de lenguaje que es utilizado". (Bernstein citado por Ronaid 1983; pág. 73).

Según la tesis de Bernstein, existen dos subsistemas lingüísticos, que corresponderían a clases bajas y medias, respectivamente: Código

restringido, presente en la clase baja caracterizado por frases cortas, es pobre simbólicamente, descriptivo y no favorece el nivel cognitivo. Código elaborado, presente en la clase media, utiliza una sintaxis correcta, la estructura de la comunicación está orientada a reforzar una expresión individual, valorando desde lo cognitivo una expresión más racional del pensamiento. Aquellos niños que están privados de experiencias por circunstancias socio-culturales tienen desventajas lingüísticas, debido a que configuran un lenguaje generalmente mínimo, de tipo utilitario con vocabulario limitado en extensión y precisión.

Desde esta perspectiva, se reconoce la presencia de un círculo vicioso: el lenguaje limitado, producto de la privación socio-económica, cultural y afectiva, impide o dificulta la participación adecuada del niño en el mundo social y en el sistema de enseñanza, pues se exige de sus miembros destrezas y la inserción exitosa en el mundo social y escolar.

2.1.2.2. Clasificación de las dificultades de aprendizaje. Durante los últimos veinte años se han propuesto diversas clasificaciones que difieren respecto del punto de vista utilizado por sus autores. Dentro de ellas se han seleccionado varias para ilustrar los diferentes criterios.

Algunas clasificaciones se han realizado en función de lo académico que presentan los niños en las diferentes materias, para esta clasificación se utilizan los resultados de pruebas de lectura, de escritura y cálculos aritméticos. Se distinguen cuatro categorías: Trastornos de la lectura, del cálculo, de la expresión escrita y trastornos de aprendizaje no específicos.

Otra clasificación se realiza en función de las deficiencias en el procesamiento cognitivo, para ella, se utilizan pruebas para los diferentes procesos: Memoria, atención, percepción, lenguaje y motricidad y así obtener los perfiles neuropsicológicos de los niños con dificultades. Esta clasificación distingue subgrupos que denominan grupo de perturbaciones del lenguaje, grupo de perturbaciones visoespaciales y subgrupo con problemas sólo en la lectura.

Una tercera clasificación, propuesta por Kirk y Chafant (1984), clasifica las dificultades en dos categorías basándose en el ámbito y el momento evaluativo en que aparecen las dificultades, distinguiendo las evolutivas de las académicas. El primer grupo lo constituyen las dificultades en los procesos psicológicos básicos, no específicos, que estarían implicados en la ejecución de las actividades cognitivas. Consideran como dificultades de

aprendizaje académicas aquellas que experimentan los niños durante su vida escolar y comprenden las dificultades específicas en lectura, escritura y aritmética.

Por último, Shan y Col. (1995), proponen una clasificación desde un modelo integrado de las dificultades de aprendizaje, que busca integrar la complejidad de aspectos que inciden en ella. Este modelo clasifica las dificultades en cuatro niveles: el primer nivel incluye dificultades en diferentes áreas: Comprensión oral, lectura, escritura y razonamiento; en el nivel dos consideran las disfunciones del sistema nervioso central, y problemas del pensamiento de la información, en el tercer nivel consideran las habilidades psicosociales, físicas y sensoriales como problemas asociados con las dificultades, en el cuarto nivel contemplan los criterios o posibles explicaciones alternas de las dificultades. En este nivel involucran la influencia de condiciones ambientales, culturales o económicas.

Otra clasificación, que no puede dejar de señalarse es la que propone Bravo Valdivieso (1991). Para él, las dificultades en el aprendizaje se manifiestan por primera vez en la escuela, y según sea la incapacidad y las áreas implicadas pueden clasificarse en problemas generales y trastornos específicos.

Los problemas generales de aprendizaje, pueden manifestarse como un retardo general de todo el proceso de aprendizaje, el alumno presenta un rendimiento deficiente en todas las áreas de aprendizaje, el problema es de carácter global y puede tener características más definidas en unas áreas que en otras.

La presencia de problemas generales de aprendizaje se debe a causas externas e internas. Las causas externas se presentan cuando los niños no tienen ninguna dificultad interna para aprender, pero las condiciones externas interfieren bloqueando sus capacidades e impidiendo obtener resultados que bajo otras circunstancias pueden lograr. Las causas internas, se relacionan con el daño general del sistema nervioso central, que puede ocasionar retardo mental según la gravedad del daño, igualmente las deficiencias sensoriales auditivas, motoras, se incluyen en este grupo.

Los trastornos específicos de aprendizaje, se manifiestan en niños con inteligencia normal, que presentan dificultades para seguir un ritmo escolar normal, sin presencia de retardo mental, ni deficiencias sensoriales o motoras graves, ni privación socio-cultural, ni trastorno emocional.

Los trastornos específicos de aprendizaje, se caracterizan además por presentar dificultades en ciertas áreas del aprendizaje escolar; es decir, la dificultad del alumno para aprender algunas áreas e incluso la limitación a aspectos específicos como la lectura, la escritura y el cálculo, necesitan de una metodología adecuada según las características del trastorno, presentan alteraciones muchas veces no detectables en lo referente a problemas de la percepción, comprensión y organización insuficiente, comprensión del lenguaje a nivel de la retención de los contenidos en la expresión verbal o escrita y en los aspectos relacionados con la creatividad escolar a partir de los contenidos aprendidos.

Los trastornos específicos de aprendizaje, presentan gran variedad de síntomas, lo que no permite una descripción única y sistemática de los mismos. Se puede decir que hay muchas clases de trastornos específicos de aprendizaje.

Para Bravo Valdivieso (1990), los trastornos específicos de aprendizaje se clasifican según el nivel escolar en el cual se encuentra el niño y de acuerdo con las materias escolares en que se manifiestan.

Desde el punto de vista del sistema escolar, existen tres niveles de enseñanza, que dan origen a tres tipos de dificultades escolares: En el primer nivel esta la educación preescolar, el propósito de este nivel es estimular y desarrollar las funciones cognitivas, psicomotoras, lingüísticas y sociales básicas para el aprendizaje posterior. Los trastornos en este nivel consisten en dificultades para desarrollar estas funciones o para aprender ciertas actividades elementales como juegos, cantos, poesías. Es difícil en este nivel diferenciar las dificultades provenientes de un retardo maduracional de aquellas que se originan en un trastorno específico.

El segundo nivel se refiere al aprendizaje de las destrezas básicas para el aprendizaje escolar posterior. En este nivel, los trastornos específicos de aprendizaje se manifiestan en la codificación de la escritura, y composición escrita, problemas de lectura, cálculo aritmético, y trastornos no específicos de aprendizaje.

El tercer nivel se refiere al aprendizaje de contenidos curriculares que requieren de un buen manejo de la lecto-escritura y el cálculo. En este nivel se evalúa el aprendizaje alcanzado en: ciencias sociales y naturales, que dependen de las destrezas instrumentales. Los trastornos de aprendizaje que se producen en éste nivel se refieren a la comprensión y memoria de la materias que se enseñanz, así como al empleo de estrategias cognitivas adecuadas para procesar y retener la información.

Estos niveles de enseñanza implican a su vez tres trastornos específicos de aprendizaje: Trastornos de la lectura, trastornos de la escritura y del cálculo. A continuación se ampliarán los relacionados con la lectura y la escritura.

2.1.2.3. Dificultades en la lectura. El trastorno de lectura denominado por Stanovich, (1992), dislexia o trastorno del desarrollo de lectura, se manifiesta como un desorden en la receptividad y comprensión de la comunicación escrita, en el período del aprendizaje de la lectura en relación con la edad mental del niño. Igualmente, Bravo Valdivieso (1990), Defior (1996), se refieren a aquellas personas que tienen una dificultad en los mecanismos específicos de lectura en ausencia de un déficit intelectual. Las caracterizan por una lectura oral lenta, con omisiones, inversiones y sustituciones de palabras, correcciones y bloqueos que afectan también la comprensión lectora.

Ellis (1984), hace la distinción entre dislexias adquiridas y dislexias evolutivas. Define las primeras como las que caracterizan a las personas que aunque previamente eran lectores competentes han perdido esta habilidad, como consecuencia de una lesión cerebral, mientras que las evolutivas engloban las personas que experimentan dificultades en la adquisición de la lectura.

Las dislexias evolutivas, se caracterizan por la inexistencia de daño cerebral, por la presencia de una inteligencia normal y por el hecho de excluir problemas como alteraciones emocionales severas, y haber carecido de oportunidades educativas adecuadas o un desarrollo insuficiente del lenguaje oral, su manifestación más clara es una deficiencia grave en el aprendizaje de la lectura, Defior (1996). Los niños con dislexias evolutivas tienen dificultades para aprender a leer y escribir lo contrario ocurre con las dislexias adquiridas que se caracterizan por la pérdida de la habilidad lectora.

A lo largo de este siglo se han ido proponiendo diversas clasificaciones, que con diferentes denominaciones convergen en señalar dos tipos de dislexias evolutivas, que se relacionan con la dificultad para establecer uno de los dos procedimientos de lectura: El fonológico o el léxico. Una diferenciación aceptada ha sido la realizada por Pollotseck (1983), entre dislexia visual y dislexia auditiva.

En la dislexia visual el niño tiene dificultad para percibir globalmente las palabras, no reconoce adecuadamente el conjunto de letras que las componen y tiene que deletrear las palabras con gran lentitud. La dislexia auditiva se manifiesta cuando el niño lee palabras familiares rápida y globalmente pero no puede identificar los fonemas que las componen, es incapaz de establecer la relación grafema fonema para construir la palabra y acceder a su significado.

Rayner (1981), y Pirozzolo Rayner (1988), han distinguido entre dislexia visoespacial y dislexia auditiva lingüística. En la primera, predominan los errores de rotación de letras y palabras, omisión, inversión, adición. En el segundo tipo, cometerán errores relacionados con la decodificación fonológica.

Las investigaciones de los últimos treinta años ha puesto de relieve la importancia de los aspectos psicolingüísticos tanto en el desarrollo como en la adquisición de la habilidad lectora y comprensión de lectura, siendo posible que las características que se describen en la dislexia evolutiva reflejen igualmente, una dificultad particular en uno de los dos procedimientos.

Desde la psicolingüística, en los últimos años, se ha demostrado que los buenos y malos lectores se distinguen principalmente por una serie de aspectos relacionados con la ejecución de ciertas tareas lingüísticas, mientras que en tareas no lingüísticas alcanzan niveles comparables.

Defior (1993) considera desde la óptica psicolingüística, que los problemas lingüísticos que tienden a encontrarse en los niños con dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura pueden situarse en dos categorías: El procesamiento del lenguaje hablado y el conocimiento fonémico. Mann

(1991) , habla de cuatro niveles. En un primer nivel necesitan las habilidades de percepción del habla que son las que posibilitan distinguir las palabras. También se necesita habilidades de vocabulario, para acceder al significado de las palabras, además de tener una memoria verbal a corto plazo, que permita mantener la información, y por ultimo, deben ser capaces de detectar la estructura sintáctica y semántica de frases y oraciones. Los lectores deficientes manifiestan insuficiencia en todos los aspectos del procesamiento lingüístico. Stanovich (1986), opina que en el dominio de todos los procesos del lenguaje y se establece una relación circular entre lenguaje oral y escrito.

El análisis de los errores que cometen los niños al leer es un procedimiento para buscar información sobre las causas de las dificultades. Tales errores no suelen implicar confusiones visuales, inversiones de letras, sino que reflejan un problema en la integración fonológica.

En suma, los lectores deficientes muestran un amplio inventario de déficits de lenguaje, que frecuentemente son interdependientes, apuntan hacia un problema común a nivel lingüístico que estaría en la base de muchas de las dificultades de lectura.

Para comprender, además las dificultades de lectura, es necesario indagar sobre los niveles de procesamiento comunes a la lectura: fonológico, semántico y sintáctico, esta serie de procesos psicolingüísticos son inherentes a la comprensión de lectura como a la producción del lenguaje escrito. Una falla en uno o más aspectos de ellos origina dificultades en la lectura o escritura.

Cuando un lector se encuentra una oración, su primera tarea es percibir los símbolos escritos, el lector se enfrenta a símbolos gráficos que debe percibir e identificar. No se puede olvidar que la lectura parte de una entrada visual, que es necesario descifrar para poder llegar a la comprensión del mensaje

escrito. Otra tarea, es comprender las relaciones entre palabra, su orden y la estructura sintáctica. Además, debe integrar el significado de las frases en un todo atendiendo a los componentes semánticos. Es decir, debe obtener la información de la oración del texto leído.

Igualmente para transformarse en un buen lector, el niño debe tener una inteligencia promedio y una capacidad normal en los procesos de atención, concentración, habilidad para formar asociaciones y para activar conocimientos previos, utilizar su competencia lingüística y comunicativa, además de poner en juego el desarrollo de estrategias inherentes al proceso.

Vellutino (1985; pág. 5), afirma que el “éxito del aprendizaje de la lectura depende primeramente de una capacidad del lenguaje intacta, con un rol absolutamente auxiliar de los sistemas visual y motor. La lectura es por definición una habilidad lingüística, en cuanto que requiere que el estudiante codifique unidades determinadas en su lenguaje natural”.

Como vemos, son los componentes lingüísticos de las palabras impresas las que se revisten de significado, no los componentes visomotores. En efecto dada una buena habilidad del lenguaje el éxito en la lectura puede ser

anticipado a pesar de las diferencias individuales. De lo anterior se deriva el hecho de que las deficiencias en el desarrollo semántico o sintáctico bloquearan al niño en su esfuerzo para aprender a identificar palabras completas porque el niño que presenta dificultades para aprender palabras completas es como si tuviera un vocabulario deficiente. Igualmente será poco eficiente en el uso del contexto lingüístico para el aprendizaje de palabras nuevas y para comprender el significado de lo que lee.

En conclusión, muchos lectores tienen problemas de comprensión de lectura por su limitada experiencia del mundo, por las pocas estrategias que usan para la comprensión del lenguaje. Es así, como las dificultades de comprensión de palabras y de comprensión de lectura puede ser multifacético, pero en la mayoría de los casos es causada por un desarrollo inadecuado de uno o más componentes del lenguaje.

Se describe más detalladamente las dificultades relacionadas con la comprensión lectora.

Si bien la principal causa de los problemas lectores está en la no adquisición del código alfabético, los niños que decodifican adecuadamente pero no llegan a extraer significado de los diferentes textos que leen son los casos más preocupantes con relación a los problemas de lectura, aunque la mayor parte de las investigaciones sobre dificultades lectoras de los niños se han centrado en las dificultades de codificación en comparación con los estudios de las dificultades de comprensión.

La comprensión de un texto es el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en la memoria y la que proporciona el texto. En esta comprensión concurren una serie de operaciones específicas, que tienen que ver con el análisis visual de los grafemas escritos. Estas operaciones de reconocimiento de palabras son necesarias, pero no suficientes para asegurar que la comprensión se produzca.

Los lectores que no dominan la clasificación se dedican tan intensamente a la identificación de las letras y de las palabras que toda su atención se concentra en esta tarea. En consecuencia malos decodificadores olvidan el significado de las palabras, pierden el hilo conductor y no pueden captar el significado global de las frases del texto.

Existen también investigaciones que ponen de relieve que los niños lectores poco hábiles tienen ideas equivocadas respecto a lo que significa leer. Así,

Myers y París (1981), señalan que los niños que presentan dificultades en la lectura se centran y dan mas importancia a los procesos de decodificación que a los procesos de comprensión.

Una explicación del por qué los niños con dificultades en la comprensión creen que si decodifican con éxito comprenderán con éxito, es que los tres niveles de procesamiento que los lectores utilizan para comprender un texto léxico sintáctico, y semántico, se apoyan predominantemente en el nivel léxico. Para que se produzca la comprensión, los lectores, en primer lugar, deben reconocer las palabras escritas y acceder al nivel léxico; en segundo lugar, interviene un análisis sintáctico que extrae de las relaciones gramaticales y finalmente, en el nivel semántico, el lector debe inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración; que como señala Sánchez (1993), la imagen global del proceso de comprensión es la de un conjunto de subprocesos que dependen e interactúan entre si, que compiten por un espacio en la memoria y por unos recursos cognitivos de ejecución y control limitados; mientras la tarea del lector consiste en identificar palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo.

La importancia del vocabulario es otro elemento importante con relación a la lectura y se ha puesto de manifiesto en numerosas investigaciones. La posesión de un vocabulario amplio, rico, bien interconectado es una de las características de los lectores hábiles. Para Chali, Jacobs y Baldwin (1990) los lectores deficientes que no identifican un número significativo de palabras, tienen dificultad en las palabras abstractas o poco frecuentes.

No sobra entonces señalar la importancia que tiene el vocabulario en relación con la lectura como un factor influyente, ya que si no posee un conocimiento del significado de las palabras del texto difícilmente llegará a comprenderlo. Pero tampoco este conocimiento léxico por si solo, es suficiente para asegurar la información contenida en el texto, porque el lector debe captar la relación entre las palabras y las proposiciones, sin lo cual difícilmente llegará a una adecuada comprensión.

Sánchez (1993) señala que el lector debe penetrar el significado y trascenderlo desde su conocimiento previo. Si el lector tiene pocos conceptos y escasa información sobre el tema, su comprensión puede hacerse muy difícil, de ahí la importancia del conocimiento previo del lector en la comprensión lectora. Al hablar de conocimiento previo hay que tener en cuenta; la condición cultural; ya que las experiencias varían en función de

los contextos en que se desenvuelve una persona; y los conocimientos almacenados en la memoria, porque muchos de estos saberes son los que permiten interpretar la información del medio.

En este sentido Rumelhart (1980), sintetiza las tres causas por los que puede fallar la comprensión:

- Puede que el lector no tenga conocimientos previos sobre el tema.
- Cuando las señales u organizadores previos del texto son insuficientes para activar los conceptos que ya posee; y
- Si el lector interpreta la información de manera distinta a como lo expresó el autor.

El conocimiento previo y su activación son condiciones necesarias para una adecuada comprensión. Desde el punto de vista educativo, una implicación clara es que es necesario proporcionar a los niños textos adecuados a su nivel de conocimientos, además de preparar conceptuales y experiencialmente a los alumnos antes de leer un texto, activando sus conocimientos previos. Esto es particularmente importante con los niños con dificultades lectoras que tienden a adoptar una actitud pasiva ante los textos.

Para ser un buen lector, no solo es necesario implicarse activamente en la lectura del texto sino ser competente desde el punto de vista de las estrategias que demandan las actividades de comprensión. Sánchez (1993), lo denomina, un déficit estratégico, es decir escasez e inadecuación de las estrategias, una de las principales causas de estos problemas.

Autores como Hintchey y Lev (1988); Moráis (1994), relacionan el déficit de estrategias lectoras con un déficit lingüístico, que se haría patente también en el lenguaje oral, y afirma además, que “parece que no existen excepciones a esta regla: Cuando la comprensión del lenguaje es mala, al menos una de sus fuentes, ya sea oral, debe ser deficiente” (pág. 222).

En definitiva, se puede señalar que así como se concibe actualmente la comprensión de lectura, el origen de sus dificultades se situaría, entre otros, en un déficit estratégico. Además cuando los niños no comprenden que su meta debe ser captar el significado del texto (Barlett 1992), ni controlan, ni detectan la ausencia de significado.

Por último, para concluir el tema sobre los problemas de comprensión lectora merece resaltarse una cita de Sánchez (1.993: 28), de uno de sus libros: “El lector con baja capacidad de comprensión parece darle igual leer para

estudiar, que leer para hacerse una idea global de lo tratado o para constatar si ciertas palabras están o no presentes en el texto. En otras palabras: Lee sin una meta en la cabeza y por tanto sin realizar un esfuerzo en busca de significado”; desconociendo la importancia de interrogar el texto o simplemente generarse un propósito antes de leer.

2.1.2.4. Dificultades en la escritura. Aprender a escribir implica ser capaz de escribir no solo palabras sino textos, garantizando la función de comunicación que debe tener cualquier mensaje escrito. Así bajo el término genérico de escritura, se pueden distinguir los procesos de producción de palabras aisladas o procesos léxicos y procesos de producción de un texto con intención comunicativa o composición que implican un nivel de complejidad superior. Por lo tanto, las dificultades de escritura pueden manifestarse en cualquiera de estos componentes, o en ambos.

Se describen algunos a continuación:

Disgrafía; es el término que se emplea para hablar de dificultades de escritura. Gregg (1.992) define este trastorno como tal, solo sí produce alteraciones relevantes en el rendimiento académico o en actividades de la

vida cotidiana. La gravedad del problema puede ir desde errores en el deletreo a errores en la sintaxis, en la estructuración de puntuación de las frases o en la organización de párrafos.

Gregg además, propone criterios específicos, sobre las alteraciones en las diferentes dimensiones de la escritura, que permitan su diagnóstico:

- El rendimiento en las pruebas estandarizadas de escritura, administradas de forma individual, es notablemente menor del nivel esperado, dada la escolaridad y el desarrollo intelectual del niño.
- La alteración interfiere, de manera significativa, en los aprendizajes académicos o las actividades de la vida cotidiana que requieren la composición de textos escritos (deletreo de palabras, expresión de ideas con frases gramaticalmente correctas y organización de párrafos).
- La alteración no se debe a un defecto en la agudeza visual o auditiva, ni a un trastorno neurológico. Debe hacerse un análisis de los déficits cognitivos en relación con **los trastornos gramaticales**: sustituciones, omisiones, o adiciones simples de nombres, verbos, adjetivos o adverbios; sustituciones, omisiones, o adiciones simples de

preposiciones, pronombres, determinantes, cuantificadores, conjunciones o adverbios; sustituciones, omisiones, o adiciones de un afixo inflexional u orden alterado de palabras. Con: **los fonológicos**, sustitución de morfemas; omisión de morfemas; sustitución de fonemas; omisión de fonemas; sustitución de sílabas; transposición de morfemas, fonemas, sílabas y conversión símbolo sonido. Y con **los viso-espaciales**: confusión de letras; lentitud en la percepción visual; inversión de letras; errores de detalle internos; transposición de letras; delección de letras y sustitución de letras.

Para apoyar la existencia de la dificultad en escritura, se observan los diferentes procesos alterados como; el deletreo, la sintaxis, la organización del texto, la cohesión, enlaces gramatical-transicionai y lexical, coherencia, habilidades y aspectos cognitivo-sociales. Además, los alumnos con dificultades de aprendizaje de la escritura están repletos de faltas ortográficas, de errores de sustitución y omisión en las mayúsculas, uniones y fragmentaciones incorrectas, y sus escritos son cortos, pobremente organizados con puntuación inadecuada. Presentan grandes dificultades para ejecutar los procesos cognitivos subyacentes a la composición tanto de generación del contenido, como los procesos de estructuración y planificación del texto.

Englert (1990), Graham, Harris, Mac Arthur y Shward (1991) amplían explicado las dificultades de escritura desde una serie de manifestaciones, anotando factores como:

- Problemas de producción del texto por falta de automatización de los procedimientos de escritura, lo cual interfiere con la producción de frases.
- Las estrategias empleadas en los diferentes procesos son inadecuados.

- Falta de conocimiento sobre los procesos y subprocessos o dificultad para acceder a ellos, lo que implica una carencia en las capacidades metacognitivas y de regulación.

- Producción de dificultades grafomotoras.

Es importante resaltar que los niños que suelen tener un desarrollo lingüístico inadecuado, la dificultad puede manifestarse en la comprensión solamente o en ambos componentes de la escritura. No obstante con independencia de las causas, se produce una dificultad en la adquisición de las estrategias necesarias para llevar a cabo alguno de los procesos requeridos en la función de escribir.

En definitiva, al comenzar el aprendizaje de la escritura, el niño debe enfrentarse al aprendizaje de un sistema notacional alfabético con dos dimensiones básicas. Conocer las propiedades gráficas de los distintos caracteres y convenciones de la escritura y, el nivel de relación entre lenguaje escrito y lenguaje oral respecto a las unidades representadas por fonemas y sílabas, lo que implica la capacidad de analizar las unidades del lenguaje oral para traducirlas mediante correspondientes signos gráficos.

En conclusión los niños tienen que aprender en este proceso no sólo las condiciones para la acción comunicativa, sino la distribución y combinación de caracteres, la dirección de la escritura, que las palabras se separan por espacios en blanco y que no pueden fragmentarse de un modo arbitrario.

Igualmente, existen signos, distintos a las letras, que deben dominarse para lograr un texto correcto ya que transmiten información de tipo sintáctico, semántico, o pragmático, y constituyen el sistema de puntuación y acentuación. Además, al alcanzar la escolaridad el niño debe aprender las propiedades gráficas y convenciones de la escritura, algunas de las cuales forman parte del conocimiento implícito que aportan al iniciar la escolaridad.

Sin embargo, en algunos casos, principalmente en niños con dificultades de aprendizaje, es necesario explicitarlas de modo reiterado para evitar que se produzcan dificultades respecto a las demandas de la tarea o que se vuelva lento en el proceso de aprendizaje.

2.1.3. Habilidades psicolingüísticas. El desarrollo del lenguaje, abarca tanto los aspectos productivos como comprensivos (Harris y Colherarth, 1986). La comprensión se refiere a la comprensión del lenguaje oral (captar los mensajes que un hablante está transmitiendo), como del escrito (comprender los mensajes en letra impresa o lectura). El proceso productivo implica la capacidad para expresar las ideas (lenguaje oral y escrito), ambos procesos constituyen el objeto de estudio de la psicolingüística. Este planteamiento implica que leer y escribir son procesos complejos que exigen el descubrimiento y comprensión de las formas de comunicación mediante el lenguaje oral y escrito, procesos que se dan gracias a la experiencia de leer y escribir, de comunicarse de formas diferentes, de expresar y conocer lo que se piensa o se siente.

Para poder leer y escribir es necesario interactuar con lo escrito, para adquirir dicha experiencia se requieren conocimientos cada vez más

consolidados sobre cómo se lee ó cómo se escribe. Aprender a leer significa, reconocimiento de palabras y comprensión de la información escrita. Aprender a escribir implica codificar palabras y componer textos.

En los últimos años las investigaciones se han orientado a estudiar como aprende el sujeto. Desde el punto de vista de la psicología cognitiva, se considera a la lectura y a la escritura como actividades cognitivas que requieren de una serie de operaciones complejas y de un conjunto de conocimientos en un proceso interactivo de construcción del conocimiento. En la lectura se da entre la información del texto, información que en una primera aproximación es visual y en una serie de procesos que lleva a cabo el lector para comprender el mensaje escrito o para producirlos, en el caso de la escritura.

Durante años desde posturas conductistas se dio importancia en el texto a la información externa y muy poco al papel de los procesos internos que el sujeto lleva a cabo en la actividad de leer o escribir . Actualmente la psicología cognitiva aunque no niega el proceso de reconocimiento de las letras, subraya la importancia de la interacción entre el sujeto y las demandas de la tarea resaltando el papel de los procesos psicolingüísticos en la ejecución de las mismas.

Psicólogos del desarrollo y del aprendizaje como Ausubel y Bruner,(1988) y Vigotsky (1979), han puesto de relieve la necesidad en cualquier proceso de aprendizaje de una implicación activa del sujeto en la tarea de leer y escribir. Cuanto mas trabaje, elabore, analice y transforme la información más y mayor será su comprensión , mejor su aprendizaje y la calidad de lo resultados finales. Esta concepción de aprendizaje significa reconocer un sujeto que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significados al mundo que lo rodea, es decir, un sujeto constructor de su propio conocimiento.

El enfoque cognoscitivo, explica cómo se procesa y se estructura en la memoria la información que se recibe. En este enfoque el aprendizaje es considerado un proceso activo que ocurre en el aprendizaje y que puede ser influenciado por él. Los resultados del aprendizaje dependen del tipo de información presentada y de cómo el sujeto la procesa.

Este enfoque ha contribuido al enriquecimiento de las estrategias de aprendizaje y a la generación de un interés por las diferencias existentes entre los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar, con el fin de analizar las dificultades que presentan.

Existen una serie de investigaciones sobre la lectura las cuales enfatizan que en ella intervienen diferentes factores estudiados desde la psicolingüística, los que han permitido conocer y explicar el proceso de la lectura. La participación del lector no se reduce a una tarea mecánica, implica una actividad inteligente, en la que éste trata de obtener significado del texto, para lo cual pone en juego la información que posee.

F. Smith (1975), explica lo anterior y plantea la existencia de dos fuentes de información en la lectura: la visual y no visual. La primera se refiere a los signos impresos en el texto, sin embargo esto no es suficiente, el lector debe utilizar la información no visual, esta se refiere al conocimiento del lenguaje escrito en el texto.

K. Goodman (1970), describe tres tipos de información utilizados por el lector: grafofónica, semántica y sintáctica. La primera se refiere al conocimiento de las grafías letras y signos de puntuación es la información visual. El conocimiento que el sujeto tiene del lenguaje, de las reglas que lo rigen, el orden de la estructura de la oración hacen parte de la información sintáctica y semántica, abarca los conceptos de vocabulario, conocimiento sobre el tema, estas dos últimas corresponden a la información no visual.

Igualmente los niveles de procesamiento de la lectura son comunes a la escritura, Cuetos (1990), los agrupa en tres grandes categorías: nivel léxico, sintáctico y semántico y afirma que esta serie de procesos psicolingüísticos colaboran tanto en la comprensión como en la producción del lenguaje escrito, aunque cada una de estas facetas de la actividad lingüística tiene sus propios procesos internos, una falla en cualquiera de estos niveles origina dificultades en la escritura o la lectura.

Los procesos léxicos, hacen referencia al conjunto de operaciones necesarias para llegar al conocimiento que posee el sujeto sobre las palabras, que se estaría almacenando en un "léxico interno". Aquí convergen las informaciones lingüísticas: fonológica, semántica y ortográfica que se acumulan sobre las palabras y constituyen las unidades con las que los escritores construyen significado. Pero la lectura no se termina con el reconocimiento de palabras ni la escritura con el dominio de los procedimientos de escritura de palabras. Se encuentra además el nivel de las palabras, la comprensión y construcción del texto escrito como otro aspecto importante, que tiene relación con los niveles sintáctico y semántico.

El nivel sintáctico se refiere a la habilidad para comprender como están relacionadas las

palabras, es decir, al conocimiento sobre la estructura gramatical del lenguaje. Son factores sintácticos el orden de las palabras, el tipo y complejidad gramatical de la oración, la categoría de las palabras y los aspectos morfológicos de las mismas. Los procesos semánticos tienen como meta la comprensión del significado de las palabras y del texto en general, además se encargan de integrar la nueva información con el conocimiento previo que el sujeto ya posee y de sus experiencias anteriores.

Daneman y Carpenter (1980), se refieren a otro nivel, la memoria operativa, como la habilidad para retener información mientras se va procesando otra nueva que llega al sistema. Para estos investigadores, en el caso de la lecto-escritura implica que se deben retener letras, palabras o frases según el nivel en el que el sujeto procede, mientras se elabora la información que sigue. Los niveles anteriores pertenecen al sistema lingüístico que hace parte del proceso de lectura.

Como fruto de las investigaciones y trabajos teóricos de los últimos años se puede asumir algunos elementos básicos de la comprensión de lectura. La posibilidad de comprender un material escrito implica el desarrollo de diferentes procesos que actúan coordinadamente sobre la información, desde la lectura de un texto hasta su comprensión final. Para ello se

necesita un conocimiento general del mundo, un conjunto de procesos cognitivos y perceptivos, la intervención de la memoria a largo y corto plazo, la focalización y dirección de la atención y por último los procesos de comprensión del lenguaje, que incluye la recuperación del significado de la palabra, los niveles lingüístico y los diferentes análisis de la estructura del discurso, ya que la mente procesa toda la información como un todo, hasta llegar a la comprensión global del texto.

Entre las investigaciones en comprensión se puede citar el enfoque interactivo de Adams (1980) (citado por Mateo 1990), a través del cual el lector deriva información simultánea desde los diferentes niveles lingüísticos integrando la información léxica, semántica, sintáctica, pragmática e interpretativa.

Por esto, la lectura y su comprensión se conciben como un proceso interactivo, porque en él, se conjugan las características del material escrito expresados no solo en los niveles lingüísticos sino también por su contenido y estructura, por otro lado las características del lector, sus conocimientos previos, las habilidades lectoras y las estrategias que aplica para enfrentarse a un texto.

otras investigaciones apoyan la idea que la comprensión, y el recuerdo y la información de un texto, este resultado depende de la estructuración del texto, además de las estrategias que utilice el lector para organizar la nueva información y relacionarla con la que ya posee. Por esto, cuando un sujeto adquiere una nueva competencia, este nuevo conocimiento se estructura e integra distribuyéndose en unidades más amplias. Son estructuras de conocimiento altamente organizadas, llamadas “esquemas”

Desde otra perspectiva la comprensión es el resultado que depende de las características de la estructura del texto como del papel activo del lector, este aporta en el procesamiento del discurso sus conocimientos previos y estrategias para comprender, retener y aplicar la información escrita. La características del texto, del nivel de conocimiento sobre el tema y nivel de destreza lectora referente a la comprensión, confirma la existencia de una relación entre el lector y el texto. Lo anterior implica que los diferentes lectores utilizan una capacidad estratégica cuando se enfrenta a un texto .

Igualmente la capacidad del lector es importante para el uso exitoso del proceso, pero también lo es el propósito del lector, la cultura social, el conocimiento previo, el control lingüístico, las actitudes y los esquemas conceptuales. Al respecto Goodman (1982), afirma que toda lectura es

interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura después de lo que él conoce y cree antes de la lectura.

Para comprender lo que hacen los lectores se debe comprender las características del texto con las cuales los lectores están interactuando; el texto tiene una forma gráfica, dimensiones espaciales de tamaño, direccionalidad y ortografía, un sistema de grafemas que tienen variedad de formas y estilos, también incluye reglas, las cuales pueden cambiarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonéticos, sintácticos y gramáticas, el lenguaje.

Todo texto escrito tiene una estructura sintáctica, debe representar la sintaxis del lenguaje para ser comprensible. La puntuación, el orden de las oraciones, los sufijos gramaticales, son indicadores que utilizan los lectores para llegar a la sintaxis; los textos escritos también tienen estructuras semánticas, en un texto hay un número limitado de estructuras esto, a causa de la naturaleza del significado. Además, posee recursos cohesivos que lo proveen de unidad, todos están caracterizados por ser utilizados por el lector para hacer predicciones o inferencias en la construcción de significados.

El grado de dominio del código lingüístico por parte del lector es determinante para la comprensión lectora y si se enfrenta a la estructura lingüística que no

posee, no entenderá lo escrito aunque el vocabulario sea conocido para él. La lectura determina un enriquecimiento del código lingüístico, por lo tanto es importante que éste sea conocido por el lector en ese momento de acceder a la lectura del texto.

Para acceder a la comprensión del código lingüístico, el lector debe manejar otros códigos relacionados con la comprensión. El lector inicial maneja gran cantidad de códigos generalmente en forma imperfecta. La lectura y demás situaciones comunicativas lo ponen en contacto con nuevos códigos. Para lograr este enriquecimiento en la utilización de códigos, y por ende, de la comprensión, se debe tener en cuenta la calidad de los materiales de lectura y el código del texto.

Cada vez que un lector lee algo le aplica un esquema por lo tanto para determinar si un texto debe ser comprendido por un lector, es indispensable tener en cuenta la interacción entre los contenidos del texto y los esquemas cognoscitivos del lector. El conjunto de esquemas del lector conforman su patrimonio cultural; si el texto exige conocimientos previos que el lector no tiene, se puede volver incomprensible.

Todo proceso de lectura emplea una serie de estrategias. Una estrategia es un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información. Aplicado a la lectura se refiere a las habilidades empleadas por el lector para utilizar información obtenida en experiencias previas, con el fin de comprender el texto.

Las estrategias utilizadas por los lectores son: muestreo, predicción, anticipación, inferencia, confirmación y autocorrección. Cuando un lector aborda un texto desarrolla la estrategia de muestreo, ésta le permite seleccionar de la totalidad de formas gráficas, que constituyen índices útiles y productivos dejando de lado la información redundante, para no sobrecargar el cerebro de información irrelevante. El uso de la información no visual y la estrategia de muestreo permiten el desarrollo de otra estrategia, la de predicción, que le permite al lector adelantarse al final de un texto, una historia o un tema.

La anticipación es otra estrategia empleada por los lectores y tiene como finalidad adelantarse al contenido del texto; las anticipaciones pueden ser léxicas, semánticas, es decir se anticipa el significado relacionado con el tema. Todo lector anticipa mientras lee y sus anticipaciones serán mas pertinentes en la medida en que emplee la información no visual, es decir

que contenga conocimientos sobre el vocabulario, el contexto y lenguaje del texto. Otra estrategia es la inferencia, que lleva al lector a ampliar la información implícita en el texto, mediante el conocimiento que se tiene del tema y del lenguaje.

Los lectores complementan información disponible utilizando el conocimiento conceptual, lingüístico y esquemas que se poseen. La estrategia de confirmación implica la habilidad para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento, la mayoría de las anticipaciones de un lector centrado en obtener significado son adecuadas. Sin embargo, cuando la afirmación no se adecúa al campo semántico o sintáctico, obliga al lector a detenerse y utilizar la autocorrección, esta permite localizar el punto de error, reconsiderar o buscar información para la corrección.

En resumen, los procesos lingüísticos enfatizan que la lectura es un proceso que se construye sobre la base de la competencia lingüística. El lector desempeña un papel activo durante el proceso, su conocimiento previo del lenguaje le ayudara a progresar directamente desde los caracteres impresos hacia el significado a través de los niveles sintácticos y semánticos dados en

el texto. El lector integra las claves disponibles, utiliza la redundancia como otra clave para facilitar la predicción y confirmar el predicado.

2.1.4. Propuestas pedagógicas. Dentro de los programas generales dirigidos a mejorar la lecto-escritura se han señalado algunos por la amplia repercusión que han tenido, entre ellos se citan algunos. El programa de estrategias relacionadas con el aprendizaje de París y Cois (1984-1986), es un programa comprensivo, dirigido a alumnos de tercero a quinto curso, que integra un conjunto de actividades diseñadas para formarlos en estrategias relacionadas con tres metas que se consideran claves en la lectura, ellas son:

- Incrementar las demandas y objetivos de la lectura.
- Mejorar las estrategias de comprensión.
- Fomentar la autoevaluación por el propio alumno.

Los autores buscaron que las estrategias con los alumnos fueran muy generales, e incluyeron en el programa el determinar y resumir ideas, realizar inferencias y evaluaciones críticas y controlar la comprensión a través de preguntas. Los resultados de la aplicación de este programa en

diferentes estudios ha demostrado su eficiencia en mejorar la comprensión de lectura en los alumnos.

El programa de enseñanza recíproca de Palincsa y Brown (1984) pretende reunir los aportes de las teorías que subrayan el carácter social del aprendizaje y la necesidad de una progresiva transferencia del control de la actividad del profesor hacia el alumnos. Incluye cuatro estrategias: autopreguntarse o generar preguntas que responden a la lectura del texto; resumir, es decir integrar la información del texto; clarificar el sentido cuando ha existido fallo en la comprensión, y predecir o activar conocimientos previos con el propósito de formular hipótesis. La aplicación de este programa en diferentes investigaciones ha demostrado su efectividad en la mejora de lecto-escritura.

También se encuentran los programas de instrucción en comprensión de Sánchez (1990, 1993), centrados en los textos expositivos y fundamentados en el uso de cuatro tipos de actividades: Detectar la progresión temática de los textos para que los alumnos se habitúen a realizar preguntas; extraer el significado global del texto; reconocer la organización interna del texto, casualidad, problemática, solución, comparación, secuencia; y autopreguntas para conseguir la autorregulación de la comprensión. Se

asegura de que el alumno se de cuenta del objeto de cada estrategia, de cómo utilizarlas y de los aspectos condicionales relativos a su aplicación.

Los programas de técnicas cognitivas y metacognitivas para aprender textos escritos, de Vallés Arandiga y Vallés (1996), dirigido a los alumnos de primaria de primero y segundo ciclo. El programa se aborda desde un enfoque cognitivo y metacognitivo. Es metacognitivo porque sirve como modelo de la comprensión lectora, mediante las siguientes fases: Habilidades, planificación, supervisión y evaluación. Es cognitivo en cuanto ofrece un conjunto de técnicas que inducen al alumno a reflexionar, pensar, formular preguntas e hipótesis sobre lo que lee.

Para concluir, se llama la atención acerca de que las propuestas señaladas cuyo énfasis es lo cognitivo. están cobrando importancia en otros programas orientados hacia la lectura y la escritura de carácter pedagógico con el objetivo de enseñar a pensar, aprender a aprender, dedicándose a la mejora de la comprensión lectora. En ellos pueden encontrarse estrategias útiles para el diseño de actividades de este tipo, pero no existen propuestas cuyo propósito central sea superar las dificultades de aprendizaje en ésta área y menos aún que tengan en consideración las características socio-culturales tan comunes en la

población escolar que las manifiestan. Lo anterior sirve de base para determinar el por qué se hace necesario implementar propuestas que integren estos elementos tan comunes en los niños de nuestras escuelas primarias.

Es importante indicar que el conocimiento teórico-práctico acumulado en distintas fuentes, sirve de base para establecer, en este trabajo de investigación una propuesta que integre los aportes de la psicolingüística al campo de las dificultades de aprendizaje. Es una propuesta integradora de carácter múltiple dada que mantiene una adecuada vertebración en todo el proceso, porque:

- Parte de que el lector es un ser activo en la construcción del significado del texto; su conocimiento de la lengua le ayudará a captar el significado a través del uso de los niveles semánticos y sintácticos.
- El lector, al enfrentar el texto utiliza las estrategias de predicción, muestreo, confirmación y autocorrección del significado, porque el conocimiento del lenguaje y la habilidad para trabajar el lenguaje como objeto, facilitará la adquisición de las estrategias psicolingüísticas por parte del lector.

- Postula que el niño es capaz de abstraer las reglas de funcionamiento del lenguaje oral por el hecho de ser usuario del mismo. De la misma manera, la inmersión temprana con el lenguaje escrito, le facilita el descubrimiento de las reglas que lo rigen,
- Reconoce el procesamiento cognitivo a la luz del contexto ambiental y lingüístico donde ocurre e interpreta las expresiones del desarrollo del lenguaje como el dominio progresivo de parte del niño y de su potencial funcional.
- Estima que los niños son usuarios competentes de la lengua oral, esta competencia es un recurso primario para aprender que la lectura es construcción del significado y la escritura producción de un mensaje escrito.

En consecuencia la propuesta de esta investigación busca el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas necesarias para la superación de dificultades de aprendizaje de la lectura y de la escritura, en un programa coherente e interactivo que de cuenta de los procesos productivos e interactivos y las habilidades cognitivas.

Para desarrollar la propuesta con respeto al proceso de aprendizaje y las situaciones socio-culturales de los niños implicados en la misma, se diseñaron y aplicaron diferentes situaciones didácticas que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje sirvieron de puente en el desarrollo de los procesos lingüísticos y cognitivos. Cada estrategia fue cuidadosamente diseñada, de modo que aseguraba que en cada situación pedagógica, los alumnos desarrollaran las habilidades psicolingüísticas a través de una metodología activa y participativa centrada en principios como:

- Promover el lenguaje escrito en situaciones reales de comunicación. La lecto escritura debe estar centrada en la comunicación, en la expresión y en la capacitación del sentido con propósitos formativos.
- Participación de todos los niños, tener confianza en que todos los niños pueden aprender a pesar de sus diferencias socio-culturales y personales
- Integrar lo oral y lo escrito de modo que el niño desarrolle sus habilidades para escuchar, hablar, leer, y escribir, para que se vea reflejada sus producciones lingüísticas.

- Partir de la experiencia, los conocimientos previos, el lenguaje y los conceptos previos del niño aprovechándolos y respetándolos.
- Usar la lectura y la escritura como elemento del aprendizaje en otras áreas, es decir, hay que leer y escribir para aprender los diferentes contenidos y habilidades definidos en el currículo.
- Vincular la lectura y la escritura al desarrollo de los procesos cognitivos, afectivos y sociales, mediante la adaptación y utilización de diferentes técnicas .
- Considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso continuo y permanente a lo largo de la vida.
- Poner énfasis en el aprendizaje activo donde el maestro es el mediador y facilitador del aprendizaje del niño que se logra mediante un proceso constructivo.
- Usar ejemplos del contexto del niño, la escuela debe ser una institución abierta a la comunidad y en constante interacción con ella.

- utilizar la confrontación para que el niño explique y aclare las dudas que presenta respecto al proceso de aprendizaje, mediante material escrito real y significativo.
- Proporcionar diferentes portadores de textos que faciliten la familiarización con todas las experiencias de la lengua escrita.
- Realizar actividades que conduzcan al desarrollo de estrategias tales como, la predicción de contenidos, desarrollo de vocabulario, formulación de preguntas literales e inferenciales, capacidad de análisis, síntesis, toma de decisiones, comparación de diferentes situaciones y capacidad de resumir.
- Permitir el desarrollo de la autonomía personal y social, para que el niño sea capaz de aceptar otras ideas, sustentar las propias y participar en la construcción colectiva del conocimiento.

Cada una de las estrategias metodológicas descritas, es un componente en la metodología trabajo en el aula, desarrolladas mediante un juego interactivo donde el profesor y alumnos dialogan, se confrontan sobre

diferentes partes del texto leído, formulan preguntas, se hacen hipótesis sobre contenidos, se dan clarificaciones oportunas, se escribe sobre las diferentes situaciones presentadas en clase, y emplean el resumen para integrar la información de frases y párrafos de un texto.

Con la utilización de éstas y otras estrategias se pretende estimular la motivación de los alumnos, clarificar las metas de lectura activar conocimientos previos, confrontar predicciones, analizar, sintetizar, comparar diferentes situaciones en la lectura, realizar inferencias, es decir, poner en marcha un conjunto de actividades que conduzcan a que los niños descubran por sí mismos algo común que experimentan en sus dificultades de la lecto-escritura e igualmente las superen a través de la confrontación con este conjunto de actividades pedagógicas.

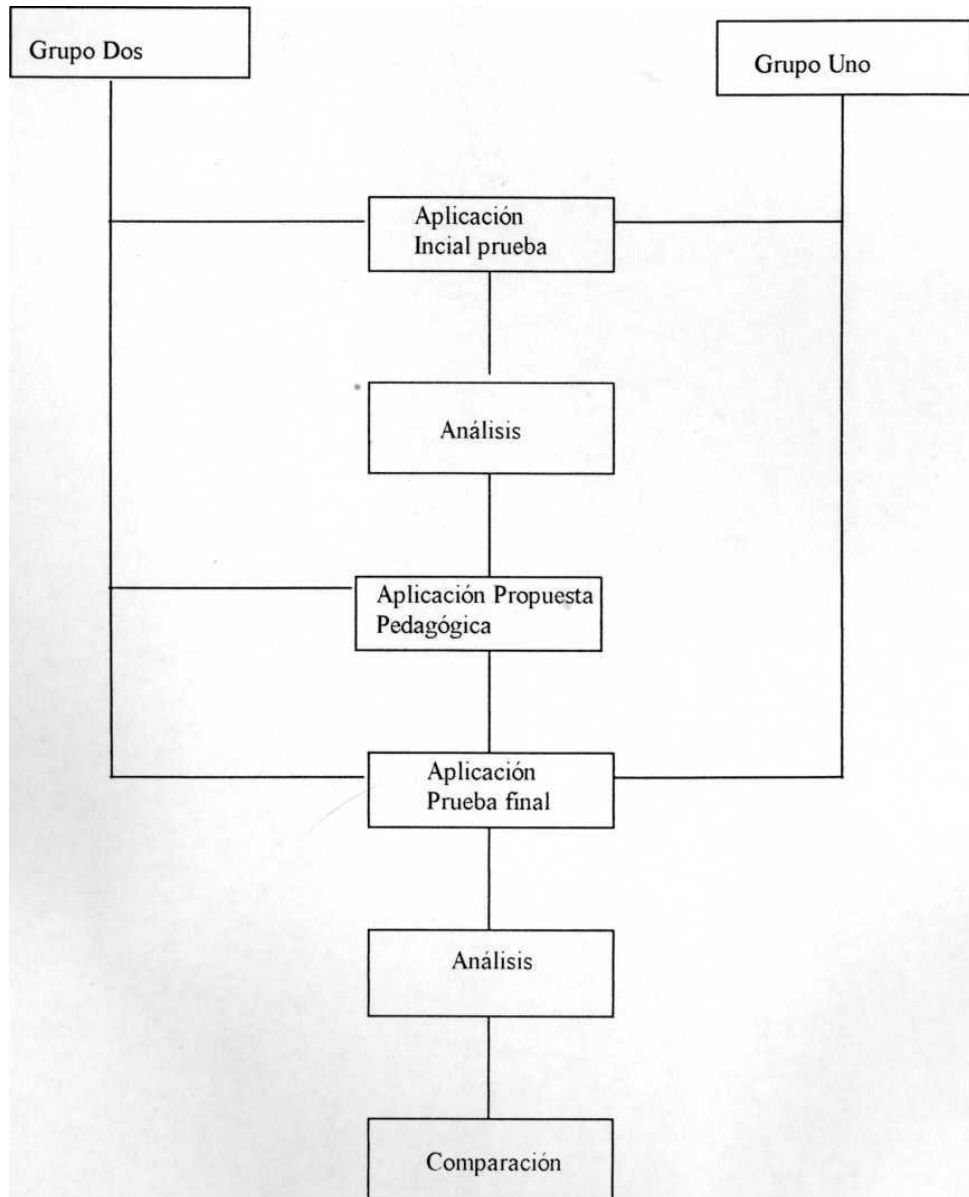
CAPITULO 3.

3.1 . DISEÑO METODOLÓGICO

3.1.1. Tipo de investigación: Esta investigación es descriptiva comparativa de corte cualitativa, (ver diseño de la investigación cuadro 1), lo es porque la fundamentación teórica y la práctica de la propuesta de investigación pedagógica, implementada con un grupo de niños que presentan dificultades en el aprendizaje de los lecto - escritura ha requerido de un seguimiento del proceso y de los aspectos relacionados con ésta, para describir los resultados obtenidos a la luz de las comparaciones contrastes y relaciones de los resultados obtenidos de un grupo de niños donde se implementa la propuesta. De esta forma se derivaron las conclusiones y resultados sobre cómo superar las dificultades en la lecto-escritura cuando se implementa una propuesta pedagógica con un propósito como éste y además para inferir las actividades más importantes que inciden significativamente en la superación de las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita.

Para lograr los objetivos de la investigación se diseñan instrumentos que permitieron obtener conocimiento real y directo de las dificultades en el área de la lecto-escritura, condiciones socio-culturales y de institucionalización que inciden en ellas, para luego concebir una propuesta con actividades pedagógicas que sirvan de apoyo a la superación de las mismas en los niños. A partir de la interpretación de los resultados obtenidos antes y después de la intervención pedagógica se podrá determinar si la propuesta modifica de manera significativa las condiciones finales del grupo con el que se realiza.

Cuadro 1 Diseño de investigación descriptiva comparativa



3.1.2. Población y muestra. Los sujetos elegidos para llevar a cabo la investigación, son niños con dificultades en el aprendizaje de la lecto escritura, con edades comprendidas entre siete y trece años, institucionalizados en hogares de protección de la ciudad de Medellín y remitidos a los hogares de protección por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, por presentar una de las siguientes características: niños que provienen de hogares con desintegración familiar, niños abandonados al nacer o separados de sus padres por incapacidad física, moral o mental de éstos, para cumplir con sus deberes como progenitores, niños maltratados física y psicológicamente por sus padres, familiares o adultos que conviven con él o que no cuentan con padres o familiares que les brinden las condiciones necesarias para lograr un desarrollo físico y emocional adecuado, y huérfanos de padres que no cuentan con apoyo económico y socio-afectivo de la familia; además asisten a escuelas oficiales del Municipio de Medellín, adscritas a la Secretaría de educación Departamental (SEDUCA), y están matriculados en los niveles de primero a quinto de básica Primaria.

Para la selección del hogar de protección se tuvo en cuenta los siguientes criterios: grupo entre quince y veinte niños con dificultades de aprendizaje en lecto-escritura, remitidos del hogar de protección a un programa

específico para la atención a éstos problemas: Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia,

Además, se tuvo en cuenta que el Hogar de Protección cumpliera con los criterios requeridos para ser viable la aplicación de la propuesta pedagógica, que se fundamenta teórica y empíricamente, para favorecer la superación de las dificultades de aprendizaje en la lengua escrita.

De acuerdo con los criterios anteriores, solo el hogar de protección , "Madre Berenice", situado en el barrio Campo Valdés de la ciudad de Medellín cumplió con los criterios anteriores.

Esta institución contaba no solo con el número suficiente de niños con dificultades en el área de lecto-escritura, sino también con las condiciones locativas adecuadas para realizar el trabajo pedagógico, además de una excelente motivación e interés por parte de los directivos del hogar de protección para que la propuesta se realizara en esta Institución.

La selección de la muestra obedeció a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que favoreciera la superación de las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura, en los niveles de tercero a quinto de

educación básica primaria; también, porque es importante que la propuesta beneficie a las instituciones educativas de la ciudad de Medellín que tienen educación especial o tienen niños con necesidades educativas especiales centrados en estas dificultades y que estén interesados en implementar en su práctica pedagógica estrategias de aprendizaje que contribuyan a superar en los alumnos las deficiencias en el aprendizaje. Los niños con quienes se ejecutará la propuesta además de pertenecer a un hogar de protección, asisten a un programa de educación regular en las escuelas oficiales adscritas al departamento.

El grupo de niños seleccionados fue distribuido al azar. El grupo uno (G,1) es el de comparación y el grupo dos (G,2) en el que se implementará la propuesta pedagógica durante el tiempo comprendido entre el 20 de Junio y el 30 de Noviembre de 1996. Ambos grupos están conformados por 7 alumnos, y de acuerdo con la información suministrada por los educadores de los niños, todos presentan dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita y por esto habían sido remitidos al Centro de Servicios Pedagógicos (C.S.P.) de la Universidad de Antioquia. Se puede afirmar entonces que los dos grupos eran similares y por lo tanto comparables en este aspecto.

Los niños provienen de un ambiente socio-cultural y socio-económico, con unas experiencias socio-afectivas similares, además, las instituciones escolares a las cuales pertenecen los niños también cuentan condiciones similares por ser instituciones escolares adscritas al sector oficial.

La información que muestra la similitud en los dos grupos, además de complementar los datos obtenidos en la evaluación realizada al comienzo de la investigación en éstas, permitió efectuar un análisis comparativo de los resultados iniciales con los obtenidos en la misma, después de la aplicación de la propuesta pedagógica en el grupo 2 (G,2).

Cuadro 2. Porcentajes y frecuencias de la muestra por edades

SUJETOS DE MUESTRA POR EDAD						
EDAD	GRUPO 1	%	GRUPO 2	%	TOTALES	%
9 - 10	4	57	2	29	6	43
11 -12	3	43	4	57	7	50
MAS DE 13	0	0	1	14	1	7
TOTALES	7	100	7	100	14	100

Puede apreciarse en el grupo 2 que el mayor porcentaje esta centrado en el intervalo de edades de 9 a 10 años, mientras que el menor porcentaje agrupa los sujetos cuya edades están comprendidas entre 11 y 12 años. En

el grupo dos el mayor porcentaje corresponde al intervalo cuyas edades oscilan entre 11 y 12 años y el menor intervalo al de mas de 13 años. Obsérvese que hay una diferencia significativa en las dos edades entre 1 y otro grupo.

Es de anotar además que en ambos grupos no hay sujetos en edades comprendidas entre 7 y 8 años

Cuadro 3. Porcentaje y frecuencia de la muestra por años de permanencia en la institución.

SUJETOS DE LA MUESTRA POR LOS AÑOS DE PERMANENCIA						
AÑOS DE INSTITUCIONALIZACIÓN	GRUPO 1	%	GRUPO 2	%	TOTALES	%
1 - 2	4	57	2	29	6	43
3 -4	3	43	4	57	7	50
mas de 5	0	-	1	14	1	7
Totales	7	100	7	100	14	100

Se puede observar que en el grupo 1 (G.1) el mayor porcentaje en los años de institucionalización está centrado en el intervalo de uno a dos años mientras que el menor porcentaje está centrado en sujetos institucionalizados con intervalo de 3 - 4 años. En el grupo 2 (G, 2) el mayor porcentaje en años de institucionalización corresponde al intervalo de 3 - 4 años y el menor intervalo en este grupo esta en más de 5 años de institucionalización.

Es de anotar que la permanencia de los sujetos en la institución no es mayor de 5 años lo que indica que la población que llega a los hogares de protección es fluctuante. Debido a las constantes remisiones y cambios de

la institución que hace el instituto Colombiano de Bienestar Familiar por la edad, falta de adaptación del menor al hogar e integración del niño a la familia.

Cuadro 4. Porcentaje y frecuencia de la muestra por niveles de escolaridad.

SUJETOS DE LA MUESTRA POR NIVELES DE ESCOLARIDAD						
NIVELES DE LA ESCOLARIDAD	GRUPO 1	%	GRUPO 2	%	TOTALES	%
3	2	29	4	57	6	43
4	3	43	2	29	5	35
5	2	28	1	14	3	22
TOTALES	7	100	7	100	14	100

Se observa en el cuadro 4 que en el grupo 1 (G. 1) el porcentaje mas alto corresponde a sujetos que están en cuarto grado de escolaridad, mientras que en el grupo 2 (G. 2) el porcentaje mas alto corresponde a sujetos que están en el tercer grado, y el porcentaje menor en el mismo grupo, corresponde a sujetos que están en quinto de básica primaria.

Cuadro 5. Porcentaje y frecuencia de la muestra por causas de institucionalización

SUJETOS DE LA MUESTRA POR CAUSAS DE INSTITUCIONALIZACIÓN						
INSTITUCIONALIZACIÓN	GRUPO 1	%	GRUPO 2	%	TOTALES	%
Huérfano	2	29	1	14	3	21
Deseo. Familiar	2	29	1	14	3	21
Niño maltratado	3	42	4	58	7	50
Socio económico			1	14	1	8
Totales	7	100	7	100	14	100

Puede apreciarse que tanto en el grupo 1 (G. 1) como en el grupo 2 (G. 2), el mayor porcentaje por cada causa de Institucionalización corresponde a maltrato, se observa que tanto en grupo uno como en el grupo dos los porcentajes son iguales en cuanto a sujetos institucionalizados por ser huérfanos o provenir de hogares en descomposición familiar.

Puede observarse en ambos grupos que la mayor causa de Institucionalización es de debido al maltrato y la menor causa es por situaciones socio-económicas.

3.1.3. Sistema de variables.

3.1.3.1. Definición de variables.

3.1.3.1.1. Propuesta de intervención pedagógica. Se conoce como modelo de intervención pedagógica las actividades curriculares desarrolladas en un programa complementario fuera de la escuela, basado en habilidades psicolingüísticas que den cuenta de la capacidad de análisis, síntesis, comparación, organización, reconocimiento de situaciones, inferencia, observación, en interacción con las habilidades comunicativas, para posibilitar la superación de las dificultades en el proceso de la lecto- escritura,

3.1.3.1.2. Dificultades en el proceso de la lecto-escritura. Se denominan dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura al deficiente desempeño en los procesos de comprensión de lectura o expresión escrita, entendidas éstas como el objetivo primordial de ambos procesos.

3.1.3.1.3. Institucionalización. Se considera institucionalización a la permanencia de los sujetos en una institución, desvinculados del medio familiar y social, ausentes de todo contacto afectivo permanente y estable con los adultos.

3.1.4. Instrumentos de medición de variables. Son empleadas en el trabajo de investigación en conformidad con los objetivos y preguntas planteadas los siguientes instrumentos en la recolección de los datos (Ver cuadro 6).

Cuadro 6. Instrumentos por frecuencia de aplicación y objetivos de los instrumentos de medición de variables.

INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DE VARIABLES						
INSTRUMENTO	OBJETIVO	DOCENTES	INSTI. EDUC.	HOG. PROT.	NIÑOS	VARIABLES
Encuesta	Describir la concepción pedagógica del educador en el aprendizaje de lecto-escritura.	5				modelo pedagógico
Encuesta	Obtener información sobre los hogares de protección del I.C.B.F. para caracterizar la población.			5		institucionalización
Entrevista semiestructurada	Obtener información sobre las actividades que realiza el niño en relación con lengua escrita.				14	Dificultades de lecto-escritura
Entrevista semiestructurada de historia personal	Obtener información de los niños pertenecientes a los hogares de protección del (I.C.B.F.) para conocer la historia personal				14	institucionalización
Prueba informal para evaluar el proceso de lecto-escritura	Obtener información sobre el desarrollo del proceso de lecto-escritura, para diseñar la propuesta.				14	Dific. en la lecto-escritura y Propuesta de intervención

El cuadro 6 presenta los instrumentos en relación con los objetivos, muestra el número de sujetos a los cuales les fue aplicado el instrumento, además visualiza la elaboración entre objetivos variables e instrumentos.

3.1.4. Fuentes de recolección de información

3.1.5.1. Fuentes primarias. Se emplearon varios instrumentos que permitieron recolectar la información necesaria para la investigación en aspectos relacionados con, las dificultades de lecto-escritura que presentan los niños, caracterización de la muestra que participa en la investigación, características de los niños que pertenecen a hogares de protección y modelos pedagógicos empleados por los educadores de los niños que participaron en la propuesta.

La Prueba Informal para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado por los niños en área de la lecto-escritura (Ver anexo A) permite determinar las dificultades en ésta, en aspectos relacionados con la comprensión lectora y composición escrita.

La encuesta a educadores (Ver anexo B) permite obtener información general de los educadores, sobre la orientación y conceptualización metodológica del aprendizaje de la lecto-escritura.

La encuesta a hogares de protección (Ver anexo C) para obtener información general de la institución, características de la población que atiende y asistencia que presta.

La entrevista semiestructurada (Ver anexo D) aplicada a los niños, contempla el gusto y motivación por la lectura y la escritura, importancia de su conocimiento y actividades más practicadas.

La entrevista semiestructurada (Ver anexo E) aplicada a los niños y complementada con datos obtenidos por los hogares (fuente secundaria), contiene información familiar y general del niño además de la historia del desarrollo.

»**3.1.5.2. Fuentes secundarias.** Como fuentes secundarias es preciso tener en cuenta la revisión bibliográfica que sobre el tema se encontraron en cuanto a teorías, investigaciones de experiencias que existen sobre dificultades de aprendizaje de lecto-escritura, además de los diferentes aportes desde la psicolingüística, el enfoque interactivo y los trabajos orientados a la expresión escrita. Otra, es la información de las instituciones que participaron en esta investigación, referente a: datos de caracterización

concepción de la practica pedagógica en cuanto a lecto-escritura, historia personal del desarrollo de cada uno de los sujetos de la muestra.

3.1.5. **Técnicas y procedimientos de recolección de datos.** Las

diferentes técnicas e instrumentos empleados en la investigación fueron cuidadosamente seleccionados, contruidos y sometidos a pruebas de validez y confiabilidad por la revisión de los expertos que han realizados investigaciones en el área, como parte esencial de la investigación antes de ser aplicada la propuesta pedagógica se evaluó el área para detectar las dificultades de aprendizaje en lecto-escritura en el grupo uno (G. 1) y en el grupo dos (G. 2).

El instrumento utilizado para evaluar (ver anexo A) el nivel de desarrollo de la lengua escrita fue una prueba informal, como ya se dijo, que permitiera identificar las dificultades en lecto-escritura, con el propósito de identificar en el niño las dificultades que presenta en el proceso de apropiación de la lengua escrita a partir de la construcción iniciada para establecer la efectividad de la propuesta pedagógica después ser aplicada en el grupo dos (G. 2).

Esta prueba permite obtener información sobre los diferentes aspectos en el desarrollo del proceso de la lecto-escritura, mide la variable dificultades de aprendizaje y efectividad de la propuesta de intervención pedagógica (ver anexo J). En cuanto a la lectura permite obtener información sobre comprensión lectora en los aspectos de conocimientos previos, vocabulario nuevo, predicción del tema a partir del título, comprensión literal, comprensión inferencial, e igualmente los aspectos de análisis, comparación, reconocimiento de situaciones, toma de decisiones, organización y síntesis. En la expresión escrita en los aspectos de calidad de copia o legibilidad, la utilización de signos de puntuación como la coma, el punto; el uso de mayúsculas, componentes ortográficos y la composición escrita en la construcción de oraciones.

La confiabilidad de la prueba fue comprobada mediante la técnica test-retest o sea una aplicación de la misma prueba, con el fin de detectar las inconsistencias de ésta, medir el tiempo de duración, controlar la claridad de las preguntas y detectar dificultades. Se aplicó a seis (6) niños del Centro de Servicios Pedagógicos de la Universidad de Antioquia, con dificultades de aprendizaje en lecto-escritura e institucionalizados y seleccionados al azar con los siguientes resultados:

El tiempo promedio en la resolución de la prueba fue de 90 minutos. Las preguntas fueron comprendidas por los niños sin dificultad alguna. Este modelo de evaluación fue revisado por expertos, con cuyas recomendaciones, se reorganizó la prueba definitiva.

Para la construcción de la prueba informal de lecto-escritura, se tomaron referentes de la taxonomía de Barret, en el documento sobre dimensiones cognitivas y afectivas de comprensión lectora de M. Condemarín y F. Alliende (1983); del texto *Cómo aprender a pensar* de Raths y Wasserman (1971) como orientación teórica para evaluar comprensión de lectura .

La sustentación teórica de M. Carbonell (1980) H. Salgado (1992) y Cuetos (1991), para evaluar composición escrita. De acuerdo a la conceptualización teórica , la prueba de evaluación fue diseñada y ajustada al medio de acuerdo con las necesidades de la investigación, Se consideró útil esta prueba porque con ella se permite conocer las dificultades de aprendizaje en la lengua escrita y evaluar la construcción activa por parte del sujeto, del significado de texto y, a partir de ahí, determinar cómo superar las dificultades de aprendizaje; porque la investigación consiste en “Aplicar una propuesta de intervención pedagógica basada en habilidades

psicolingüísticas para superar las dificultades de aprendizaje de la lengua escrita en niños institucionalizados

El instrumento para evaluar la escritura pretende verificar el desempeño eficiente en el dominio de la escritura alfabética y está orientado para identificar las fallas en la utilización del valor sonoro convencional, además de la composición escrita desde el lenguaje. La mejor forma de conocer estos aspectos es mediante la aplicación de una prueba escrita, y se trabaja un texto informativo para que los sujetos desarrollen un resumen del mismo. Esta estrategia permite identificar la apropiación que se tiene de la escritura alfabética. Para observar la expresión escrita se utilizó el resumen de un texto informativo que pretende verificar los componentes de la oración, la separación de palabras, algunos aspectos ortográficos como el uso de mayúsculas, la utilización de signos de puntuación y el vocabulario.

El propósito de la prueba de lectura es evaluar e identificar en el niño las dificultades que presenta en la comprensión de lectura; que dará pautas, como diagnóstico final, para establecer la afectividad de la propuesta pedagógica después de desarrollarla en el grupo dos (G. 2).

El instrumento para evaluar la escritura pretende verificar el desempeño eficiente en el dominio de la escritura en su correspondencia grafofónica y algunos elementos ortográficos y de composición de textos cortos. La mejor forma de conocer estos aspectos es mediante la aplicación de una prueba escrita, trabajada a partir de un texto informativo para que los sujetos desarrollen un resumen del mismo y verificar los componentes de la oración, la separación de palabras, algunos aspectos ortográficos como el uso de mayúsculas, utilización de signos de puntuación y vocabulario.

La prueba de lectura y escritura se realizó integrada y consta de varios momentos: el primero indaga antes de leer sobre palabras claves y vocabulario nuevo, conocimientos previos y predicción a partir del título. El segundo, indaga sobre la comprensión de lectura, con preguntas para cada uno de los aspectos que exige la prueba: comprensión literal, inferencial, y reorganización del texto, además de preguntas que medían en la capacidad de análisis, síntesis, reconocimiento de situaciones y toma de decisiones; el tercer momento consta de la actividad de escritura. El análisis y resultados de la prueba será el cuarto momento.

El material elegido para la aplicación de la prueba de evaluación fue un texto informativo, en la prueba inicial, el título de la lectura fue "La Bicicleta" (ver

anexos F) tomado de la enciclopedia Grijalbo, el cual fue adaptado para la evaluación y prueba inicial de lecto-escritura (anexos G). En la prueba final el título de la lectura fue “Los camellos y el desierto “(ver anexo H) Tomado del libro comprensión de lectura 2 de F. Alliende y M. Condemarín (1989) dando lugar a la prueba final de lecto-escritura (anexo I). La prueba inicial fue aplicada a los dos (2) grupos: Grupo 1 (G. 1) grupo 2 (G. 2) antes de iniciar la propuesta de intervención pedagógica y la prueba final una vez desarrollada en los dos grupos.

Se emplearon, además, otros instrumentos para obtener la información sobre contexto escolar, institucionalización, metodología y actitud del niño frente a la lecto escritura; cada instrumento fue piloteado por considerarlo necesario para detectar inconsistencias y verificar su validez y confiabilidad, para cada técnica se construyeron respectivamente los siguientes instrumentos: dos encuestas, una aplicada a educadores y otras a los hogares de protección; dos entrevistas semiestructuradas para aplicar a los dos grupos que participaron en el proceso de la investigación.

Las encuestas aplicadas a educadores y hogares de protección se diseñaron de acuerdo a los requisitos teóricos expuestos por Ander

Ezequiel (1983), y Hernández Sampieri y otros (1991). Estos instrumentos fueron sometidos a revisión de expertos y posteriormente convalidados en una institución educativa y un hogar de protección que compartían características iguales de estratificación poblacional con la que se llevó a término la investigación. La encuesta para educadores (ver anexo B) tiene como objetivo describir la concepción pedagógica del educador y la orientación metodológica empleada en el área de la lecto- escritura, mide la variable modelo pedagógico. Con este instrumento se obtiene información más precisa acerca de la metodología, evaluación y actitud del educador sobre el proceso de enseñanza del aprendizaje de la lecto escritura, elementos retomados de la encuesta diseñada y aplicada a educadores por las investigadoras Luz Estela. Isaza y Marta Luz Ramírez (1992).

La prueba anterior fue convalidada en la escuela Municipal San Javier de la ciudad de Medellín, con dos profesores, los cuales realizaron las observaciones pertinentes antes de ser aplicadas a los docentes de las escuelas donde está escolarizada la muestra.

La encuesta de hogares de protección (ver anexo C) busca como objetivo obtener información sobre los hogares de protección del ICBF para caracterizar

la población, mide la variable de institucionalización, dicha encuesta indaga acerca de las características de la población, causas de institucionalización, requisitos para ingresar al hogar de protección. Este instrumento se piloteo en el hogar de protección "Ciudad Don Bosco" de la ciudad de Medellín.

Otros instrumentos que permitieron indagar acerca de los niños pertenecientes a los hogares de protección fueron dos entrevistas semiestructuradas. Una es para los alumnos (Ver Anexo D) y tiene por objetivo obtener información sobre las actividades que realiza el niño en relación con la lengua escrita, mide la variable dificultades de lecto- escritura. La entrevista indaga sobre el grado de escolaridad, gusto por la lectura, lecturas preferidas e intereses por la biblioteca en los niños de ambos grupos. Para la encuesta se retomaron algunos elementos propuestos por Sánchez Meló (1989) en su libro de lectura "Factores que dificultan su comprensión y aprendizaje".

La otra entrevista semiestructurada, historia personal del alumno, (ver anexo E) indaga sobre datos personales. El propósito es obtener información de los niños pertenecientes a los hogares de protección de y el Instituto Colombiano de Bienestar familiar, para conocer la historia

personal; se observa la variable institucionalización. Esta entrevista contiene datos relevantes acerca del niño relacionados con la historia personal y familiar, nivel socio-cultural, así mismo información referente a la salud. Para su elaboración se retomaron algunos aspectos de la guía de observación que realizó el Centro de Servicios pedagógicos de la Universidad de Antioquia, para elaborar la historia de los niños que reciben atención allí. Este instrumento se piloteó con tres niños que asisten a actividades a dicho centro, por tener características similares a la muestra.

CAPITULO 4

4.1. ANALISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS

Se realizó un análisis categorial de los resultados obtenidos en los dos grupos seleccionados, se describieron detalladamente las situaciones y contextos que las circunscribían, buscando aminorar el efecto que otras características o circunstancias pudieran ejercer en los resultados y por ende en su comparabilidad. De esta manera se realizó una comparación entre prueba inicial y prueba final de los dos grupos, para verificar de manera descriptiva la efectividad de la propuesta pedagógica implementada.

La primera evaluación realizada a los niños, permitió establecer que algunas de las diferencias encontradas en la prueba de inicial de los dos grupos, son atribuibles a la aplicación de la propuesta en el grupo dos (G. 2) o de intervención, en este sentido la existencia del grupo uno (G. 1) busca la posibilidad de comparar los resultados en los dos grupos conformados.

4.1.1. Información general sobre educadores. Como se ilustra a continuación en el cuadro 7 el cien por ciento de los educadores encuestados pertenecen a tres instituciones educativas oficiales situadas en el mismo estrato socio-económico, lo que coincide con el nivel socio-cultural de los dos grupos de niños. Se observa además que el cien por ciento de los educadores tienen título profesional en educación. Sin embargo el título otorgado los prepara para desempeñarse en básica secundaria, esto es muy diciente puesto que su labor la realizan en básica primaria con niños que inician la escolaridad o están en los primeros niveles de básica primaria. Se encontró también que el cien por ciento de los educadores han realizado cursos de actualización en áreas diferentes a la lecto-escritura y cálculo, lo cual revela la falta de conocimiento en los procesos de adquisición del aprendizaje de la lengua escrita y por ende, el desconocimiento de las dificultades de aprendizaje que presentan los niños desde el proceso.

Cuadro 7. Distribución porcentual y frecuencias sobre el nivel de formación profesional de los educadores

FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS EDUCADORES			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Licenciado	Sociales	2	40
	Ciencias	1	20
	Matemáticas	1	20
	Español	1	20
Totales		5	100
Cursos de capacitación	Diseño curricular	1	20
	Computadores	1	20
	Ed. sexualidad	3	60
Totales		5	100

4.1.2. Orientación metodológica de los docentes en el proceso de la lecto-escritura. La adquisición del lenguaje escrito es un proceso que implica una elaboración e interpretación y una reconstrucción por parte del sujeto; esta concepción contribuye substancialmente al propósito de describir y analizar la orientación del proceso de aprendizaje por parte de los educadores de los niños.

De acuerdo con cuadro 8, un porcentaje relativamente alto de educadores encuestados tienen en cuenta las experiencias del niño al iniciar la escolaridad, es decir no desconocen las experiencias del niño según su ambiente socio-cultural y el repertorio lingüístico que posee el niño al llegar a la escuela.

Cuadro 8. Distribución de porcentajes según la orientación del proceso

ORIENTACIÓN DEL PROCESO APRENDIZAJE LECTO ESCRITURA		
INDICADOR	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Experiencia del niño	3	50
Orientación desde el proceso	1	25
No respeta el proceso	1	25
Totales	5	100

Es pertinente comparar el dato del cuadro N° 8 con otro dato para comprobar la validez y confiabilidad de la información, ya que se pueden hacer afirmaciones que ponen de relieve las teorías actuales sobre la

orientación del proceso enseñanza aprendizaje, pero su quehacer en el aula es contrario a lo que afirman, (Ver cuadro 9), pues las respuestas de los educadores son contradictorias con respecto a otros indicadores, como por ejemplo las actividades de refuerzo las realizan desde el dominio de habilidades de decodificación, codificación o de reconocimiento de palabras, realización de planas que llevan a un dominio motriz no cognitivo y unas prácticas repetitivas que no tienen nada que ver con los intereses y necesidades del niño.

Cuadro 9. Distribución porcentual de actividades de refuerzo.

DISTRIBUCIÓN DE ACTIVIDADES DE REFUERZO EN LECTO ESCRITURA		
INDICADORES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Repetición de planas	2	40
Modelado de letras	1	20
Copia de textos	1	20
Actividades de tipo psicolingüístico	0	0
Totales	5	100

De acuerdo con la información suministrado con el cuadro 9 se observa claramente que el respeto por las experiencias que el niño trae al inicio de la escolaridad queda reducido al hecho de centrar la enseñanza de la lectura

en torno a la correspondencia grafía-sonido, con la idea de que con la repetición el niño accederá al aprendizaje. No obstante al analizar individualmente cada cuestionario, se encuentra que, en general, los educadores eligen los dos primeros indicadores, lo que indica que la orientación del proceso de aprendizaje de la lengua escrita no tiene en cuenta las diferentes experiencias socio-culturales de los niños, desconociendo los conocimientos previos e intereses de los alumnos.

Evidentemente este hecho contradice el alto porcentaje asignado por los educadores al orientar la enseñanza de la lecto-escritura, partiendo de las experiencias con las que el niño llega a la escuela. En este caso se puede observar que prima el conocimiento de teorías actuales, pero que el quehacer pedagógico está orientado desde prácticas tradicionales que centran el aprendizaje de la lecto-escritura en mecanismos de repetición, orientados a la formación de hábitos y destrezas, utilizando estrategias de repetición e imitación en la correspondencia grafofónica, e ignorando la complejidad de los procesos implicados en el proceso lector. El desfase entre la orientación del proceso aprendizaje de la lecto-escritura y las actividades de refuerzo se manifiestan en el cuadro 9.

Lo anterior se confirma en la variable de las metodologías utilizadas por los educadores encuestados, para la enseñanza de la lecto-escritura tal como se observa en el cuadro 10, se ve que el porcentaje más relevante se ubica en la práctica del método analítico y el porcentaje más bajo no sabe que método se utilizó en su práctica pedagógica. Contrastando este dato con los aspectos presentados en el cuadro 8. Los maestros encuestados que afirman que orientan el aprendizaje desde la experiencia del niño, o respetando el proceso de aprendizaje, utilizan métodos fundamentados en el principio de la presentación de estímulos en asociaciones a través de etiquetas, basados en el descifrados y la copia, hecho que es altamente significativo. Nuevamente se deduce el empleo de metodologías tradicionales por parte de los educadores y sólo el uso verbal de conceptos que hacen referencia a modelos centrados en principios de los enfoques constructivistas o psicolingüísticos.

Cuadro 10. Distribución porcentual de las subcategorías de la metodología de los educadores encuestados

PORCENTAJES SOBRE METODOLOGÍA DEL EDUCADOR		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	%
Método	Analítico	50
	Sintético	35
	No sabe	15
Totales		100
Estrategias empleadas en la enseñanza L.E.	Diferentes portadores de texto.	10
	Facilitando material escrito (cartilla)	55
	Copia de texto	35
Totales		100
Evaluación	Codificación y decodificación.	70
	Comprensión textual	20
	Conceptualización	10
Totales		100

Tal como se puede apreciar en el cuadro 10, las respuestas de los educadores sobre su quehacer pedagógico evidencian una metodología tradicional, con respecto a las subcategorías de estrategias empleadas en la enseñanza de la lecto-escritura, como las acciones pedagógicas que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de ésta área específica. Sólo un porcentaje muy bajo emplean diferentes portadores de texto, mientras el porcentaje mas significativo utiliza como estrategia la

cartilla, siendo ésta una de las estrategias que más utilizan los educadores encuestados; sin embargo, es pertinente comparar este dato con los de la evaluación del aprendizaje de la lecto-escritura. Este aspecto es importante, por cuanto permite, como en los anteriores, evidenciar la práctica de los educadores; además, permite la compatibilidad entre la apreciación manifiesta en esta respuesta y los demás datos proporcionados. El porcentaje mas alto en cuanto a la evaluación de la lecto-escritura de acuerdo con el cuadro 10 es la decodificación y codificación en comparación con un 10% que evalúan la lecto-escritura desde la conceptualización. La evaluación es realizada en un alto porcentaje de educadores encuestados desde prácticas tradicionales, no como una actividad cualitativa que evalúa el proceso de aprendizaje para suministrar estrategias que ayuden al niño a avanzar en el mismo. Las diferentes respuestas dadas por los educadores encuestados evidencian metodologías que ignoran la singularidad del sujeto. Los criterios para orientar la enseñanza de la lectura y escritura son construidas al margen de la particularidad del mismo. Desde estas prácticas, el niño se ve enfrentado a una serie de ejercicios cuyo único logro es afectar negativamente su actitud frente a la lecto-escritura y por ende tanto desconocen los principios orientadores de enfoques como los constructivistas o psicolingüísticos.

4.1.3. Conceptualización de procesos de aprendizaje de la lecto- escritura. De la observación de la práctica pedagógica en lecto-escritura se ha podido deducir que uno de los principales problemas de la enseñanza de la lectura y la escritura es la excesiva importancia otorgada por los maestros al MÉTODO DE ENSEÑANZA, situación derivada de la falta de conciencia sobre la relación existente entre la practica pedagógica y la concepción teórica y epistemológica subyacente. Este análisis contribuye al propósito de describir y analizar la conceptualización teórica del educador sobre lo que entiende por leer y escribir.

Lo primero que se debe analizar es lo que los educadores encuestados entienden por “leer“. Al analizar y comparar las respuestas dadas por los educadores sobre lo que entienden por “leer“ como se ilustra seguidamente en el cuadro 11, el porcentaje más alto, un 80%, conceptualiza que leer es construir sentido a partir de signos gráficos, comparado con un 20% dado en las otras respuestas, las que coinciden en conceptualizar que leer es construir significado. Este hecho deja entrever cómo la concepción teórica de aprendizaje que subyace en la práctica de los educadores encuestados está bajo la concepción tradicional del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, que sustenta la teoría conductista del aprendizaje, por cuanto

parten de la consideración de que todo aprendizaje debe estar orientado a la formación de hábitos y destrezas.

Contrastando las respuestas anteriores con las presentadas en el cuadro 11, sobre que es "escribir", se encuentra un porcentaje equivalente respecto a las respuestas dadas. Este hecho es altamente significativo, porque nuevamente las respuestas coinciden en conceptualizar que escribir es "representar palabras con letras o codificar con palabras". Contrastando las respuestas dadas por los educadores sobre lo que entienden por "leer" y "escribir" y las respuestas presentadas en los cuadros 8, 9, 10, se evidencia que la teoría que sustenta su práctica pedagógica es conductista, se da preponderancia a las acciones externas del sujeto "codificar palabras" "decodificar e interpretar signos", sin reconocimiento de los procesos mediadores.

Cuadro 11. Distribución porcentual de la conceptualización del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura.

CONCEPTUALIZACIÓN DE PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LECTO ESCRITURA			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	F	%
LEER	Construir sentido a partir de signos	3	60
	Decodificar e interpretar signos	1	20
	Formular preguntas e hipótesis	1	20
TOTALES		5	100
ESCRIBIR	Representar palabra con letras	2	40
	Componer con signos gráficos	1	20
	Codificar palabras	1	20
	Comunicar lo que se piensa por medio de palabras	1	20
TOTALES		5	100

4.1.4. Información general sobre los hogares de protección. La

información suministrada en la encuesta de las instituciones de protección arroja datos en los cuales el cien por ciento de las instalaciones, de las instituciones de protección, presentan una infraestructura física adecuada para su mantenimiento. Se observa además que en la mayoría de éstas son de carácter privado, reciben apoyo económico y jurídico del instituto Colombiano de Bienestar Familiar, lo cual demuestra que el Estado les brinda a este tipo de instituciones ayuda para que puedan cumplir las funciones para la cual fueran creadas.

Cuadro 12. Distribución porcentual de las características de la población institucionalizada

CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN INSTITUCIONALIZADA		
CATEGORIA	SUBCATEGORIA	PORCENTAJE
Nivel socioeconómico	BaJo	80%
	Bajo medio	20%
Remisión	Drogadiccion	20%
	Maltrato	75%
	Huérfano	5%

Como se puede observar en el cuadro 12, el porcentaje más alto de niños remitidos a la institución lo hacen por presentar diferentes formas de maltrato, mientras que el menor porcentaje llega a la institución por orfandad. Lo que indica que estas instituciones atienden a una población cuyas características socio-culturales han sido desfavorables, evidenciando que los niños de la muestra provienen de familias en descomposición, los cuales ante esta situación deben adaptarse a un lugar ajeno a su familia, que intenta suplirles las carencias emocionales y físicas que la familia no le ha proporcionado.

Cuadro 13. Distribución porcentual de asistencia básica en los hogares de protección

ASISTENCIA BÁSICA EN LOS HOGARES DE PROTECCIÓN		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PORCENTAJE
Salud	Medica	100
	Odontológica	100
	Psicológica	50
Pedagogía	Permanente	100
Recreación	Deportes	30
	Recreación	70

De acuerdo con la información suministrada en el cuadro 13, se observa claramente que la atención en salud, educación y recreación es ofrecida en un 100%, mientras que el menor porcentaje se da en atención psicológica, prestada por profesionales en el área, que terminan sus estudios y realizan en estas instituciones sus prácticas. Al comparar este aspecto con los datos del cuadro 12 se observa que debería ser uno de los de mayor atención, pues la población que llega a estos hogares lo hace en un porcentaje muy alto por maltrato, igualmente la recreación es prestada en unos porcentajes muy altos, lo que indica el interés de estos hogares de prestar atención integral al niño institucionalizado.

4.1.5 Historia familiar de los niños institucionalizados.

Una característica de nuestra cultura es la creciente distancia psicológica y social entre los niños de diferentes estratos socio-económicos, el aspecto familiar es uno de los más afectados.

Al analizar la información a este aspecto de acuerdo a lo que se observa que un alto porcentaje de los niños encuestados, desconocen datos importantes acerca de sus padres, debido a que muy pocos de ellos conviven con sus progenitores porque estos permanecen fuera del hogar, han fallecido o simplemente porque desconocen su lugar de residencia, lo cual indica que la ausencia de la figura paterna es una constante en la muestra seleccionada. En cambio, en relación con la madre, se pueden observar que un mayor porcentaje de los encuestados tienen un mayor conocimiento en lo que respecta a la edad y ocupación de éstas, pues algunas madres visitan frecuentemente los hogares de protección, proporcionando contacto directo con los niños y favoreciendo la calidad de las relaciones que establecen con ellos.

La desintegración familiar, es una de las características de estos niños, la madre se encarga del cuidado del hogar, convirtiéndose en cabeza de

familia, que por sus condiciones socio-culturales desfavorables, no pueden ofrecerle al niño un ambiente familiar que permita su desarrollo integral.

Cuadro 14. Análisis porcentual de la historia familiar de los niños institucionalizados.

HISTORIA FAMILIAR DEL NIÑO			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	G1	G2
Edad del padre	La desconoce	73 %	70 %
	Entre 20 y 40 años	27 %	30 %
Ocupación del padre	La desconoce	72 %	71 %
	Mecánico	14 %	16 %
	vendedor ambulante	14 %	13 %
Edad de la madre	Entre 20 y 30 años	14 %	12 %
	Entre 31 y 40 años	22 %	24 %
	La desconoce	64 %	64 %
Ocupación de la madre	La desconoce	64 %	64 %
	Servicio doméstico	22 %	20 %
	Sin ocupación	14 %	16 %
Número de hermanos	Entre 0 y 2	29 %	30 %
	Entre 2 y 4	57 %	57 %
	Entre 4 y 6	7 %	8 %
	Lo desconoce	7 %	7 %

El mayor porcentaje de hermanos de los niños encuestados, corresponde al 57% y el menor porcentaje dice desconocer el número de hermanos lo cual indica que una gran mayoría de los niños, posee entre 2 y 4 hermanos. Igualmente, al comparar los datos sobre la historia personal del niño según la información suministrada se observa cómo se desconoce en un alto

porcentaje lo referente al embarazo de la madre, relaciones madre-hijo terapias que se le han aplicado al niño y cirugías a las que ha sido sometido, evidentemente este hecho no contradice la información suministrada en el cuadro 14 sobre el desconocimiento por parte de los niños de su progenitor, edad y ocupación.

La totalidad de los niños viven el Hogar de Protección “Madre Berenice”, en el cual reciben atención integral en salud, educación, vivienda, alimentación y vestuario; con respecto a la situación escolar, se observa como un alto porcentaje, ha repetido más de dos veces el grado escolar, debido a la deserción o ausencia prolongada por enfermedad.

4.1.6. Actitudes de los niños institucionalizados hacia la lecto- escritura. El grado de desarrollo del lenguaje alcanzado por el niño, al ingresar a la escuela, es el más claro indicador de madurez para el aprendizaje escolar y, muchos problemas del mismo, están relacionados con el bajo nivel socio-cultural al que el niño pertenece. Por lo tanto la capacidad para el aprendizaje de la lectura y la escritura no puede ser considerada aparte de las condiciones ambientales donde el niño se

desenvuelve. Esta concepción contribuye sustancialmente al análisis de las actitudes del niño hacia la lecto-escritura.

Como se puede apreciar en el cuadro 15 a un gran porcentaje de alumnos les agradan las diferentes actividades de lecto-escritura siempre y cuando sean significativas, apunten a sus intereses y les ayuden a resolver sus problemas; también, les agrada asistir a la escuela y participar en todas las actividades que allí se planean que no sean actividades rutinarias y mecánicas que los lleven a ser sujetos inactivos en el aprendizaje especialmente el de la lecto-escritura.

Cuadro 15. Descripción porcentual de las actitudes de los niños por la lecto-escritura por categorías.

ACTITUDES DE LOS NIÑOS POR LA LECTO-ESCRITURA			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	G 1	G 2
Actividades del aula que no les gusta	Letra pegada	42%	40%
	Ninguna	28%	30%
	Escribir sin muestra	30%	30%
Quien le enseñó a escribir	Profesora	42%	42%
	Hogar	35%	37%
	Persona diferente a la mamá	22%	20%
A quien le escriben	Profesora	54%	56%
	Compañeros	14%	12%
	A nadie	32%	32%
Qué leen las personas con quien viven	Periódicos, libros y revistas	63%	60%
	Informes, cartas	28%	30%
	No leen nada	9%	10%
Par qué leen las personas con quien vives	Para estudiar	7%	5%
	Leen todo el día	57%	56%
	No saben	36%	39%
Conocen alguna biblioteca	Si	100%	100%
	No	-	-
Qué libros poseen	Cuentos	21%	21%
	Libros escolares	8%	7%
	No poseen libros	71%	72%
Gusto por la escuela	Para aprender	57%	56%
	Para realizar actividades deportivas	36%	39%
	Para aprender a trabajar para la vida	7%	5%

Es notorio que los alumnos no tienen claro qué es lo que van a aprender en la escuela y cómo lo van a aprender. Los motivos por los que asisten a ella son compartir con amigos, jugar y participar en todas las actividades que no tengan que ver con el aprendizaje formal, les agrada además las salidas a las bibliotecas, salidas al campo y a lugares recreativos, porque consideran que éstas no tienen nada que ver con el estudio formal y que además en estos lugares pueden aprender cosas más útiles que les sirve para sus vidas.

Se observa aquí una búsqueda permanente de espacios relevantes para sus vidas pero no los relacionan directamente con la escuela, ya que para ellos la institución académica carece de sentido cuando se aleja de la realidad social en que ellos están.

En relación con la lecto-escritura, se ve como el niño no tiene clara la función que ésta tiene para su aprendizaje porque la considera un acto motor de carácter repetitivo y codificador de grafías.

Para un buen desarrollo de la lecto-escritura, los niños deben tener la oportunidad de escuchar sus cuentos favoritos una y otra vez, por ser una

actividad que estimula lenguaje. En este caso, la lecto-escritura es un canal para leer textos en forma significativa.

Es también útil conocer el gusto de un estudiante de acuerdo con su edad, sin embargo, con el fin de evitar el peligro de estereotipar los intereses de los alumnos, se debe conocer su bagaje cultural, sus habilidades lectoras y necesidades personales.

4.1.7. Análisis descriptivo prueba de lectura

4.1.7.1. Comparación de las categorías de la prueba inicial de lectura en el grupo uno y grupo dos.

Cuadro 16. Distribución porcentual de las categorías de lectura en el grupo uno y grupo dos

COMPARACIÓN DE LA PRUEBA DE LECTURA EN EL GRUPO UNO Y GRUPO DOS		
CATEGORÍAS	GRUPO UNO PRUEBA INICIAL	GRUPO DOS PRUEBA INICIAL
Palabras claves	32.2	38.1
Vocabulario nuevo	29.2	29.2
Predicción del tema a partir del título	0	33.3
Comprensión literal	38.6	34.3
Comprensión inferencial	38.6	37.3
Análisis	40	40
Comparación	25	33.3
Reconocimiento de situaciones	33.3	25
Toma de decisiones	50	50
Síntesis	33.3	33.3

Después de la realización de la prueba inicial de lectura en el grupo uno (G.

1) y en el grupo dos (G. 2), se observa que en casi todas las categorías la diferencia entre estos grupos es poco significativa, se presenta igual porcentaje en ambos grupos: Toma de decisiones 50%, síntesis 33.3%, vocabulario nuevo; 29.2%, análisis 40%; lo cual indica la poca comprensión que presentan los sujetos de la muestra cuando se enfrentan a un texto, por presentar dificultades en la utilización adecuada de estas categorías.

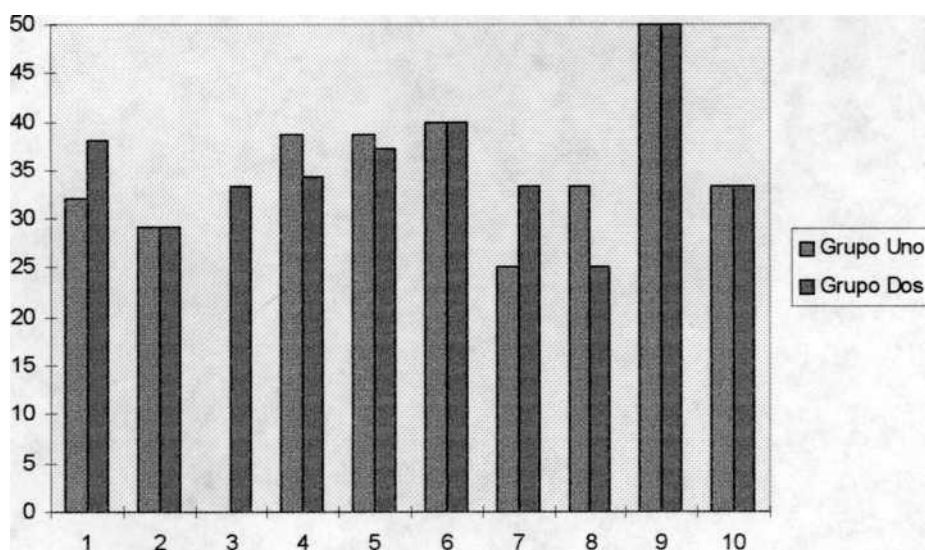
En la predicción del tema a partir del título se observa una marcada diferencia en el grupo uno, (G. 1), con respecto al grupo dos (G. 2), por que la totalidad de la muestra del grupo uno (G. 1) no realizó predicción del tema sino que repitió el título de la lectura, mientras que en el grupo dos (G.

2) el porcentaje que la realizó fue el 33.3%. En la categoría de palabras claves, el grupo uno (G. 1) presenta un porcentaje de 32.2% y el grupo dos (G. 2) 38.1% diferencia poco significativa, lo cual indica que el mayor o menor grado de conocimiento del significado de las palabras claves, como eje central de la comprensión de lectura, posibilita o dificulta la comprensión de lo leído. Al comparar la categoría comprensión literal se encuentra en la prueba inicial que el grupo uno (G. 1) presenta un porcentaje de 38.6% en relación con un porcentaje de 34.3% del grupo dos (G. 2). No es

significativa la diferencia 37.2% en el grupo dos (G. 2) y 38.6% en el grupo uno (G. 1) en la categoría comprensión literal.

En relación con las categorías de comparación 25%, reconocimiento de situaciones 33.3% en el grupo uno (G. 1) y 33% en la categoría de comparación en el grupo dos (G. 2) y un 25% en reconocimiento de situaciones en el mismo grupo las diferencias son poco relevantes.

Gráfica 1. Diferencias en porcentajes en la prueba de lectura en el grupo 1 (G. 1) y en el grupo 2 (G. 2).



Gráfica 1

La gráfica 1 muestra las diferencias en porcentajes en la prueba de lectura en el grupo uno (G. 1) y en el grupo dos (G. 2).

A nivel general en la prueba en el grupo uno (G. 1) y en el grupo dos (G. 2), se observa que en cada una de las categorías evaluadas en ambos grupos, antes de Iniciar la propuesta de intervención pedagógica no hay diferencias significativas en los aspectos evaluados.

4.1.7.2. Comparación descriptiva del análisis de las categorías de la prueba inicial y la prueba final de lectura en el grupo dos (G. 2)

Cuadro 17. Comparación porcentual de la prueba inicial y final de lectura, en el grupo dos

COMPARACIÓN DESCRIPTIVA DE LA PRUEBA INICIAL Y PRUEBA FINAL DE LA LECTURA EN EL GRUPO DOS		
CATEGORÍAS	GRUPO DOS PRUEBA INICIAL.	GRUPO DOS PRUEBA FINAL
Palabras claves	38.1	42
Vocabulario nuevo	29.2	41.5
Predicción a partir del título	33.3	33.3
Comprensión literal	34.3	60
Comprensión inferencial	37.2	50
Análisis	40	50
Comparación	33.3	33.3
Reconocimiento de situaciones	25	33.3
Toma de decisiones	50	100
Síntesis	33.3	39.5

El cuadro N° 17 muestra los valores promedios obtenidos, en el grupo dos (G. 2). El análisis de la tabla permite observar un mejoramiento notable en el grupo dos (G. 2). después de la realización de las actividades de la propuesta de intervención pedagógica. Hay un avance a nivel cualitativo en cada una de las categorías que hicieron parte de la prueba de evaluación. Los resultados muestran que en la categoría de conocimientos previos en la prueba final hay un promedio del 42% de respuestas más elaboradas, lo que demuestra el logro de los niños que participaron en la intervención pedagógica.

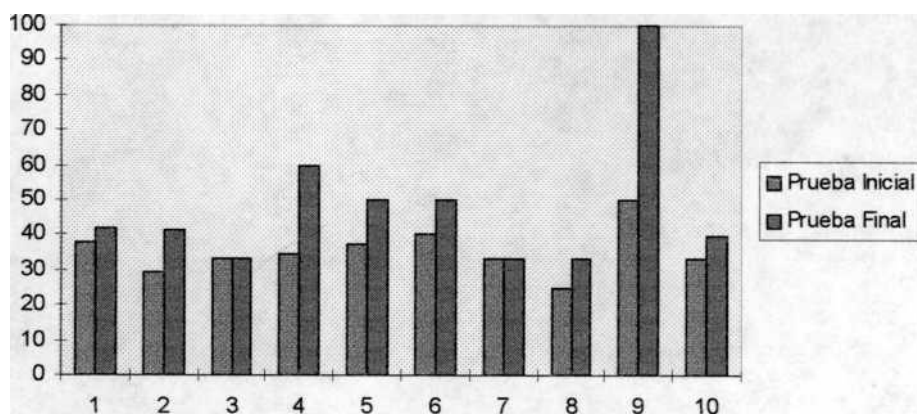
Los datos obtenidos en la prueba final muestran en su conjunto como los niños aumentaron apreciablemente en cuanto a los niveles de respuestas, 41.5% para vocabulario nuevo. Llama poderosamente la atención la categoría de comprensión literal con un promedio del 60% de respuestas acertadas por los niños, lo que indica su mejor nivel de comprensión desde el contenido literal del texto.

En las preguntas que representan análisis: 50%, comparación: 33%, reconocimiento: 33.3%, toma de decisiones: 100% y síntesis 33.3%. Los promedios de respuestas de los sujetos evaluados permite observar que su nivel de comprensión lectora está muy por encima del nivel de comprensión observado en la prueba inicial.

Es de anotar que estos resultados muestran cómo el mayor o menor grado de conocimiento previo que una persona posea sobre un tema específico facilita su comprensión sobre el tema. Así mismo, poseer información sobre el vocabulario nuevo, como elementos que aportan significado y ayudan a la comprensión del texto.

Gráfica 2. muestra las diferencias en porcentajes del grupo dos (G. 2) en ambas pruebas (inicial y final).

PRUEBA DE LECTURA



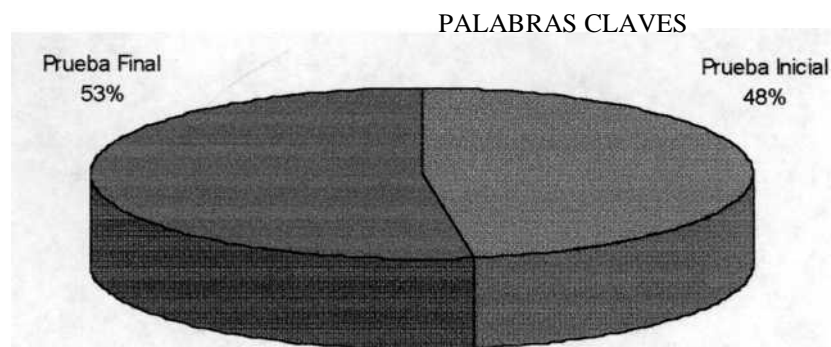
Gráfica 2

A nivel general se observa que en cada una de las categorías evaluadas en la prueba inicial, después de aplicada la propuesta de la intervención

pedagógica, hay un significativo avance en la apropiación de las categorías en los sujetos que hicieron parte del grupo dos. Lo cual revela la bondad del programa, en un trabajo sistemático y organizado que tuvo en cuenta las diferentes situaciones socio-culturales y de aprendizaje de los niños que participaron en ella.

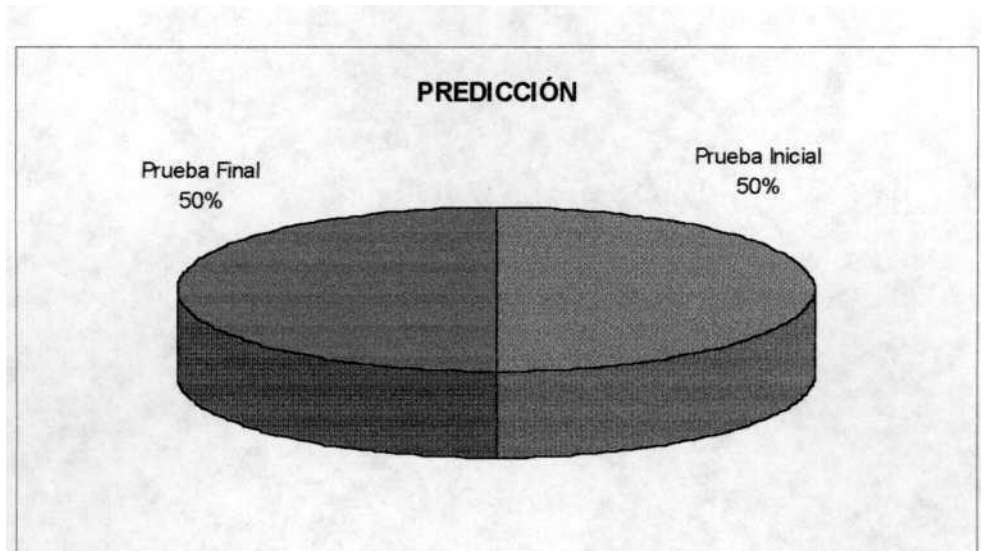
A continuación se presentan gráficas comparativas de las diferentes categorías analizadas en la prueba inicial y final del grupo dos.

Gráfica 3. Porcentajes comparativos grupo dos (G. 2) prueba inicial, prueba final de lectura. (Palabras Claves)



Gráfica 3

Gráfica 4. Porcentajes comparativos grupo dos (G. 2) prueba inicial, prueba final de lectura. (Predicción).



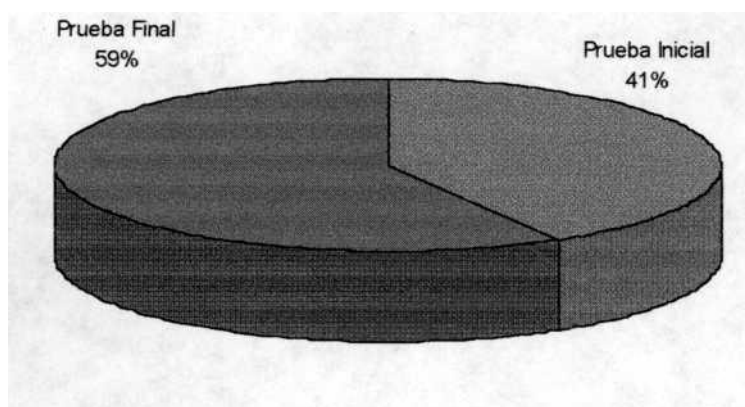
Gráfica 4

Las gráficas N° 3 Y N° 4 muestran los porcentajes comparativos, del grupo dos en la prueba inicial y la prueba final de lectura en cuanto a palabras claves y predicción del texto a partir del título.

Gráfica 5. Porcentajes comparativos grupo dos (G. 2) prueba inicial, prueba final de lectura.

(Vocabulario nuevo)

VOCABULARIO NUEVO



Gráfica 5

Porcentajes comparativos en el grupo dos en la prueba inicial y prueba final en vocabulario.

4.1.7.3 Análisis comparativo de la prueba inicial entre el grupo uno y el grupo dos

Cuadro 18. Comparación descriptiva del análisis de las categorías de la prueba inicial de lectura entre el grupo uno y el grupo dos

COMPARACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE LA PRUEBA INICIAL ENTRE EL GRUPO UNO Y EL GRUPO DOS		
CATEGORÍAS	GRUPO UNO PRE-PRUEBA	GRUPO DOS PRE-PRUEBA
Palabras claves	33.3	37.5
Vocabulario nuevo	26.3	41.6
Predicción del tema a partir del título	33.3	33.3
Comprensión literal	37.5	60
Comprensión inferencial	30	50
Análisis	40	50
Comparación	25	33.3
Reconocimiento de situaciones	20	33.3
Toma de decisiones	33.3	100
Síntesis	33.3	39.5

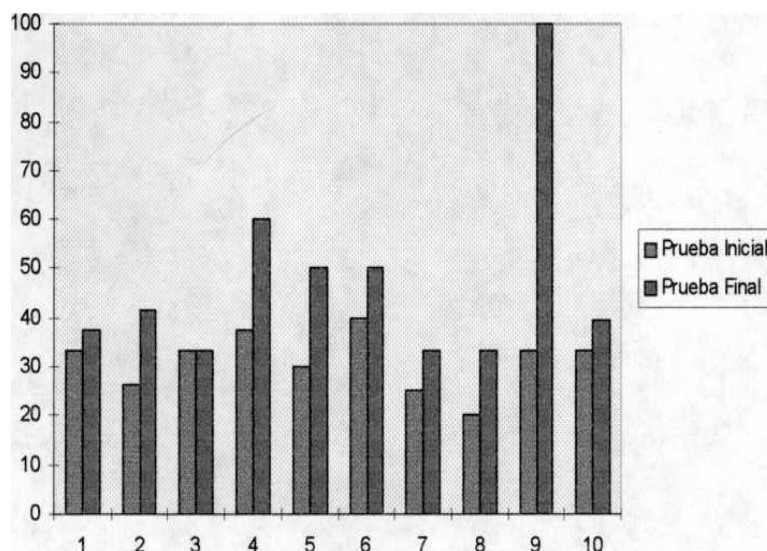
El análisis de la tabla permite detectar un mejoramiento cuantitativo en los resultados de la prueba final en comparación con los resultados obtenidos en la misma prueba por el grupo uno. Al analizar las categorías evaluadas. Se presenta igual porcentaje, en la toma de decisiones 33.3% en la predicción del tema a partir del título, tanto en el grupo uno como en el grupo dos (G. 2).

Al comparar la categoría comprensión literal se encuentra en la prueba final que el grupo uno (G. 1) presenta un porcentaje de 37.5% en relación con un porcentaje de 60% del grupo dos (G. 2). Se ve una diferencia muy alta en la categoría de comprensión literal en el grupo dos (G. 2) 100% en relación con un 20% del grupo uno (G. 1). En la categoría de palabras claves, el grupo uno (G. 1) presenta un porcentaje de 33.3% en comparación con el grupo dos (G. 2) 37.5%, diferencia significativa que demuestra el avance en la comprensión del texto leído ya que las palabras claves son el eje central de la comprensión de lectura.

En la comprensión inferencial el aumento en los porcentajes son notables porque el 30% de los alumnos del grupo uno (G. 1), son capaces de hacer inferencia en comparación con el 50% del grupo dos (G. 2). Lo anterior permite observar un avance significativo en el grupo dos (G. 2) ya que van de ir más allá del texto, utilizando la comparación entre lo que dice realmente el texto y lo que está implícito, lo cual requiere un dominio mayor de conocimientos previos lo que se traduce en una mejor comprensión del texto. El 100% del grupo dos (G. 2), toma decisiones y explica el por qué lo hace, mientras que en el grupo uno este porcentaje es de 33.3%. Lo que significa que el grupo dos (G. 1) después de la intervención pedagógica adquirió mayor dominio de las categorías evaluadas. También se encontró

un avance en relación con las teorías de análisis 50%, comparación 33.3% en el grupo dos (G. 2), en comparación con un 40% en análisis y un 25% en comparación en el grupo uno (G. 1). En conclusión hay un avance en la comprensión de lectura en los alumnos del grupo dos (G. 2), estos sujetos dejaron de ser lectores pasivos que no construyen significado interactúan con el texto utilizan las estrategias de lectura y los procesos productivos y receptivos como habilidades necesarias para la comprensión, como lo muestra la gráfica 6 en la que se evidencian diferencias en porcentaje en la prueba inicial de lectura en el grupo uno (G. 1) y el grupo dos (G. 2).

Gráfica 6. Diferencias en porcentaje en la prueba inicial de lectura en el grupo uno (G. 1) y el grupo dos (G. 2).

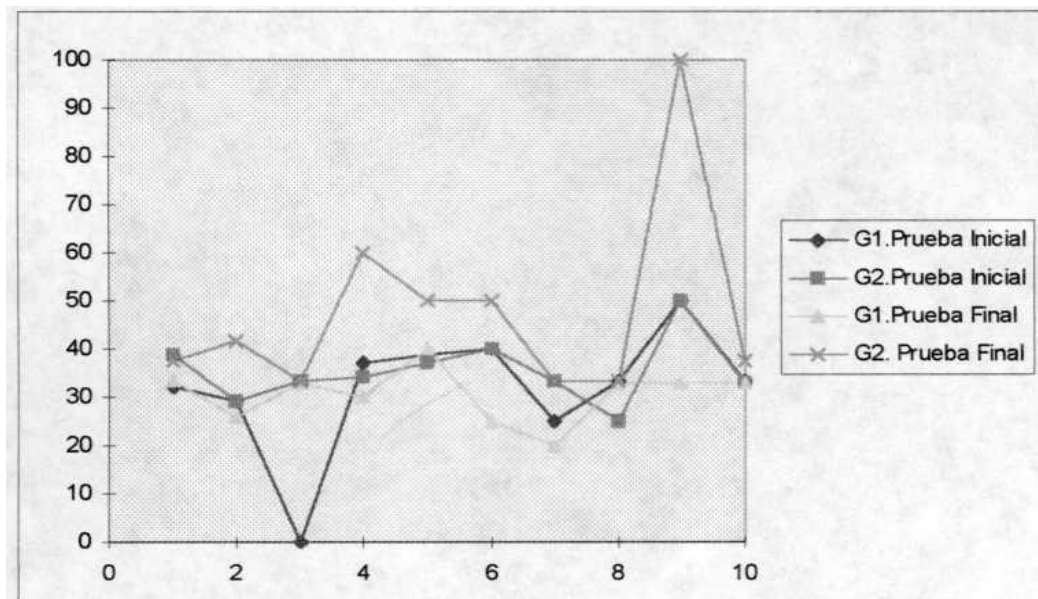


Gráfica 6

A nivel general, en la prueba final en el grupo control dos (G. 2), se observa que en el grupo dos. la gran mayoría de las categorías evaluadas, mostraron avance significativo en la comprensión de lectura.

La Gráfica 7 muestra los comportamientos generales entre la prueba inicial y la prueba final de lectura en el grupo uno y dos.

Gráfica 7. Media prueba inicial y prueba final de lectura.



Gráfica 7

4.1.8. Análisis descriptivo de la prueba de escritura.

4.1.8.1. Comparación y descripción del análisis de la prueba inicial y prueba final de lectura

Cuadro 19. Comparación de la prueba inicial y prueba final de escritura en el grupo uno

COMPARACIÓN DE LA PRUEBA INICIAL Y PRUEBA FINAL DE ESCRITURA EN EL GRUPO UNO														
CRITERIOS EVALUACIÓN ESCRITURA	POS-PRUEBA GRUPO CONTROL							PRE-PRUEBA GRUPO CONTROL						
	SUJETOS							SUJETOS						
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1. Correspondencia grafológica	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
2. Fonemas de doble grafía	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
3. Fonemas de doble sonido	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
4. Fonemas representados por varias grafías	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
5. Todas las palabras de su escrito se encuentran perfectamente escritas	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
6. Todas las palabras de su escrito se encuentran bien tildadas	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
7. Emplea mayúsculas al iniciar el escrito	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
8. Emplea mayúsculas después del escrito	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
9. Su letra es legible	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
10. Utiliza correctamente - Punto seguido - Punto aparte	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
11. Utiliza la coma dentro de su escritura	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
12. Su vocabulario es adecuado a lo que escribe	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si
13. Su escritura es comprensible desde el lenguaje	Si	No	Si	No	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si



Al comparar las categorías de la prueba inicial y prueba final de escritura en el grupo uno (G. 1), como lo muestra el cuadro, los valores en los porcentajes logrados por los sujetos de este grupo en la prueba inicial, muestran que en correspondencia grafofónica el 28%, la tienen en el sonido- grafema, en los fonemas de doble grafía un 28% no presentan dificultad en esta categoría y sólo un 14%, no presenta dificultad en la escritura de todas las palabras. En cuanto a legibilidad, sólo en un 14% su escritura es legible, en la misma prueba en un 28%, la escritura es comprensible desde el lenguaje, es decir clara en las relaciones entre las palabras, su orden y la estructura sintáctica subyacente, igualmente, integra el significado de las frases en un todo.

Gráfica 8 Diferencias en porcentajes del grupo uno en la prueba inicial y prueba final de escritura.

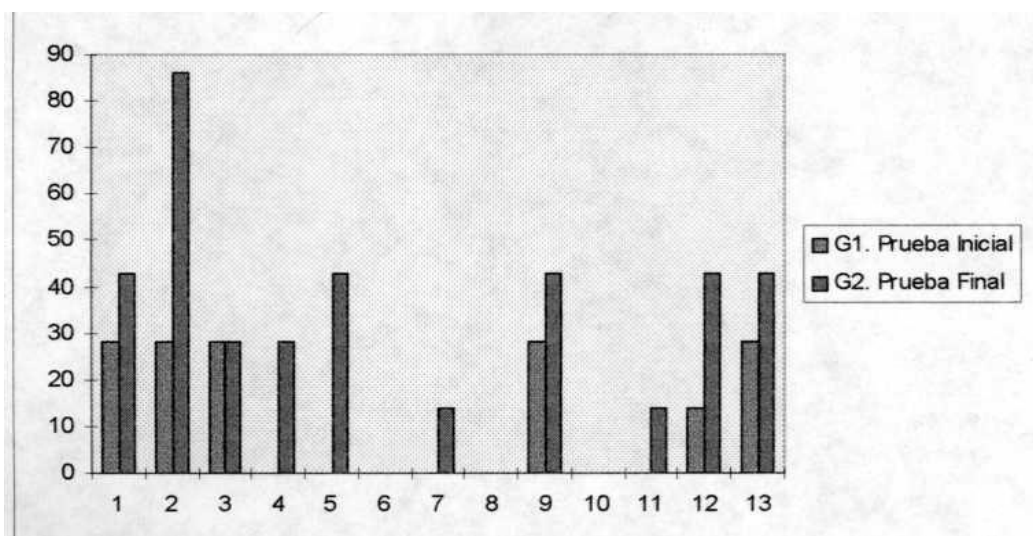
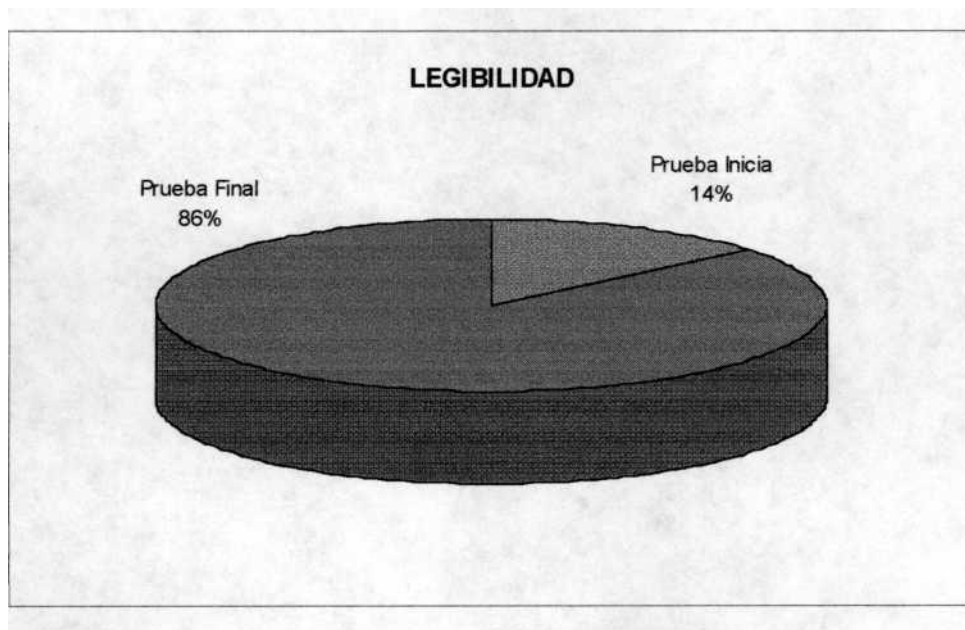
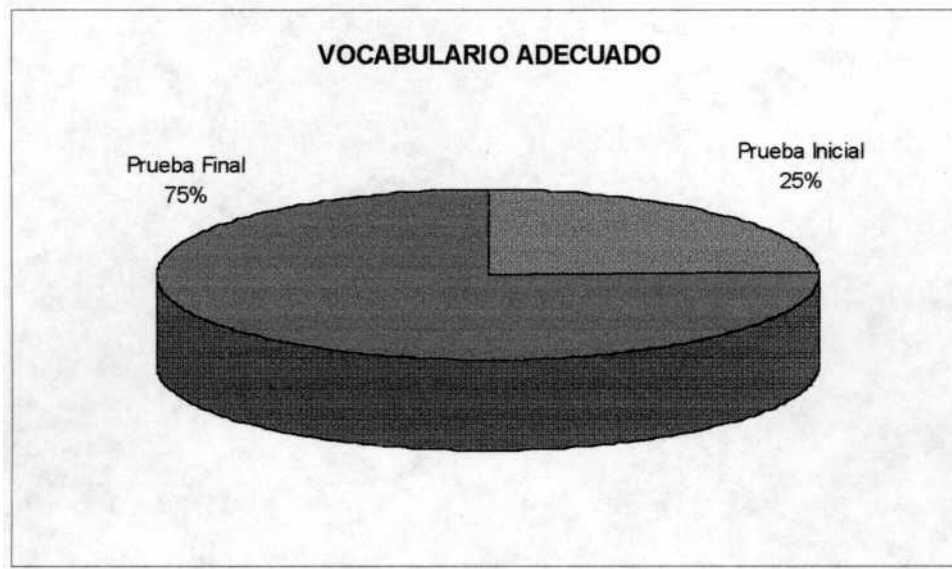


Gráfico 9 Porcentajes Comparativos Grupo Uno prueba inicial en el aspecto de legibilidad.



Gráfica 9.

Gráfico 10 Porcentajes Comparativos Grupo Uno prueba inicial en el vocabulario adecuado.



Gráfica 10

Se observa un aumento en las categorías de la escritura. Aparecen los resultados del grupo uno (G. 1) en la pre-prueba y POST-PRUEBA, con un aumento en la prueba final en comparación con la prueba inicial que corresponde al trabajo pedagógico realizado en la escuela.

4.1.8.2. Comparación descriptiva del análisis de la prueba final de escritura en el grupo uno y el grupo dos.

Cuadro 20. Comparación de la prueba final de escritura en el grupo uno y grupo dos

Comparación de la prueba final de escritura en el grupo uno y grupo dos														
CRITERIOS EVALUACIÓN ESCRITURA	POS-PRUEBA GRUPO CONTROL							POS-PRUEBA GRUPO EXPERIMENTAL						
	SUJETOS							SUJETOS						
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1. Correspondencia grafofónica	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
2. Fonemas de doble grafía	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
3. Fonemas de doble sonido	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
4. Fonemas representados por varias grafías	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
5. Todas las palabras de su escrito se encuentran perfectamente escritas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
6. Todas las palabras de su escrito se encuentran bien tildadas	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
7. Emplea mayúsculas al iniciar el escrito	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
8. Emplea mayúsculas después del escrito	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
9. Su letra es legible	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
10. Utiliza correctamente	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
- Punto seguido	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
- Punto aparte	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
11. Utiliza la coma dentro de su escritura	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
12. Su vocabulario es adecuado a lo que escribe	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
13. Su escritura es comprensible desde el lenguaje	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■

Tabla 5



I No

Al comparar las categorías de la prueba final de escritura en el grupo uno (G. 1) y grupo dos (G. 2), como se observa en el cuadro se muestran los valores en porcentaje logrados por los sujetos del grupo dos (G. 2) en la prueba final de escritura, en comparación con el grupo uno en la prueba final. Cualitativamente se observan avances significativos en el grupo dos (G. 2), después de haber aplicado la propuesta de intervención pedagógica. En el mismo grupo, en un 86%, (seis alumnos) lograron la correspondencia de fonemas de doble grafía, un 72% correspondiente a cinco alumnos supera la dificultad presentada en la escritura de fonemas que representan varias grafías; en cuanto a la escritura correcta de palabras cinco alumnos que corresponden al 72% logran avances significativos.

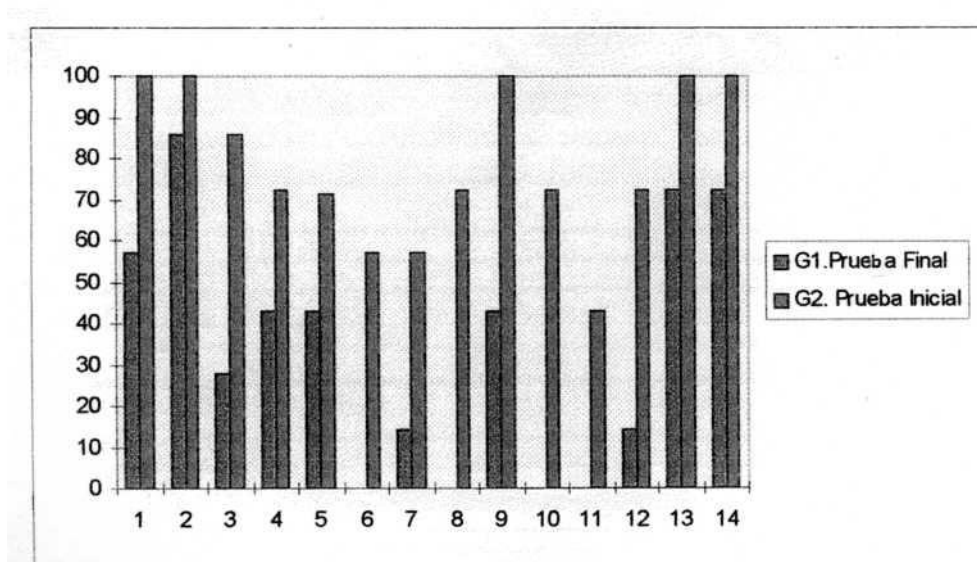
Comparando la prueba final en el grupo uno en relación con la prueba final, en el grupo dos (G. 2), en el aspecto de la utilización de tildes se observa que el 57% (cuatro alumnos) logran utilizar la tilde, mientras que en el grupo uno (G. 1) en la misma prueba no lo adquieren. En la utilización de mayúsculas al iniciar el escrito un 57% (cuatro alumnos) logra este criterio. En el empleo de mayúsculas después del punto se encuentra que el 72%, cinco alumnos del grupo dos (G. 2), logran adquirir este criterio, comparándolo con la prueba final del grupo uno (G. 1) donde el 100% (siete

alumnos) no utilizan correctamente las mayúsculas después del punto. En la categoría de legibilidad en el grupo uno (G. 1) únicamente el 43%, tres alumnos en la prueba final lograron letra legible y en el grupo dos (G. 2) 100%, siete alumnos presentaron escritura legible.

En la utilización correcta del punto seguido en el grupo dos (G. 2) el 72%, (cinco alumnos) lo utilizan correctamente, el 100%, siete alumnos del grupo control no utilizan el punto seguido correctamente. En el empleo del punto a parte, tres sujetos del grupo dos (G. 2) utiliza correctamente el punto a parte, el 100%, siete alumnos del grupo uno (G. 1) no lo utilizan; 72%, cinco sujetos del grupo dos (G. 2) utilizan adecuadamente la coma dentro del escrito y solo el 14%, correspondiente a un sujeto del grupo uno (G. 1), utiliza la coma dentro de sus escritos, también se observa que el 100%, siete alumnos del grupo dos (G. 2), usa vocabulario adecuado en el escrito y éste es comprensible desde el lenguaje.

Los resultados obtenidos en la prueba final, en el grupo dos (G. 2), muestran cualitativamente la incidencia de la propuesta pedagógica en este grupo. Se observa el beneficio de la propuesta en los sujetos, pues avanzaron significativamente en la utilización de las categorías evaluadas en la escritura, además de avanzar en la composición escrita.

Gráfica 11. Comparación de los porcentajes en la prueba final de escritura en el grupo uno (G. 1) y grupo dos (G. 2).



Gráfica 11

4.1.8.3. Comparación descriptiva del análisis de la prueba inicial y prueba final de escritura en el grupo dos (G. 2).

El cuadro N° 21 muestra los valores en porcentaje obtenidos en la prueba inicial y prueba final de escritura del grupo dos (G. 2). El análisis del cuadro, permite verificar que antes de iniciar la propuesta de intervención pedagógica utilizaban correctamente, el 100% de los alumnos, la

correspondencia grafológica, es decir no presentaban dificultades en la correspondencia sonido grafía.

Cuadro 21. Descripción de las categorías de escritura en la prueba final y la prueba inicial de escritura en el grupo dos (G. 2)

COMPARACIÓN DE LA PRUEBA INICIAL Y LA PRUEBA FINAL DE ESCRITURA EN EL GRUPO DOS (G. 2)														
CRITERIOS EVALUACIÓN ESCRITURA	PRUEBA INICIAL GRUPO UNO (G. 1)							PRUEBA FINAL GRUPO DOS (G. 2)						
	SUJETOS							SUJETOS						
CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
1. Correspondencia grafológica	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si
2. Fonemas de doble grafía	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
3. Fonemas de doble sonido	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
4. Fonemas representados por varias grafías	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
5. Todas las palabras de su escrito se encuentran perfectamente escritas	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
6. Todas las palabras de su escrito se encuentran bien tildadas	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
7. Emplea mayúsculas al iniciar el escrito	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
8. Emplea mayúsculas después del escrito	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
9. Su letra es legible	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
10. Utiliza correctamente	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
- Punto seguido	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
- Punto aparte	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
11. Utiliza la coma dentro de su escritura	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
12. Su vocabulario es adecuado a lo que escribe	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No
13. Su escritura es comprensible desde el lenguaje	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No	No

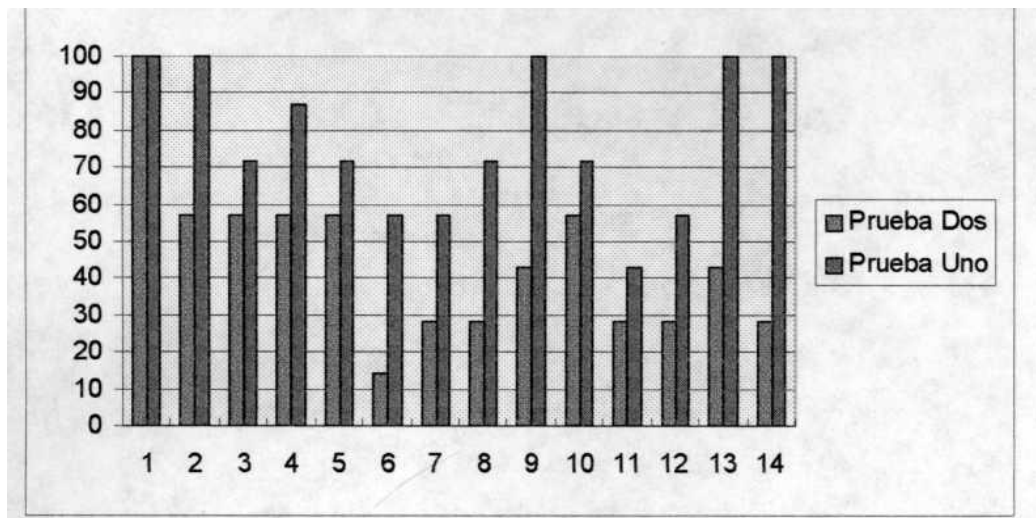
No	Si
----	----

Al comparar los demás criterios evaluados en la prueba inicial y prueba final, del mismo grupo, se observa que en las categorías de fonemas de doble grafía, letra legible, vocabulario adecuado y comprensibilidad en el escrito, en la prueba cada una de estas categorías se obtuvo un porcentaje del 100%. Al comparar estos criterios con los resultados obtenidos en la prueba inicial, en el mismo grupo, se observa que solo el 43% tiene fonemas de doble grafía, letra legible y vocabulario adecuado a su escrito y un 57% presenta fonemas de doble sonido y el 28%, tiene comprensibilidad en el escrito, lo que demuestra la superación de las dificultades de aprendizaje del sistema alfabético que presentaban los sujetos después de aplicada la propuesta de intervención pedagógica.

Los aspectos evaluados como: utilización de tildes, fonemas representados por varias grafías, palabras perfectamente escritas, fonemas de doble sonido, en la prueba final en cada uno de los aspectos evaluados, presentó un porcentaje del 72% en comparación con los porcentajes obtenidos en la prueba inicial de un 57% en fonemas de doble sonido, palabras de doble grafía, fonemas representados por varias grafías y palabras perfectamente escritas y un 14% en utilización de tildes.

También se observa que en los aspectos de utilización correcta del punto seguido y empleo de mayúsculas en la prueba final, el grupo obtuvo un porcentaje del 57% en comparación con los porcentajes obtenidos en la pre- prueba. Un 28% en el empleo de mayúsculas y un 47% en el uso del punto seguido.

Gráfica 12. Relación de porcentajes en la prueba final con respecto a los porcentajes en el mismo grupo en la prueba inicial.



Gráfica 12

En conclusión, hay un avance en la superación de las dificultades de escritura en el grupo dos (G. 2) los niños que participaron en la propuesta lograron apropiarse de cada uno de los aspectos evaluados, lo que

demuestra la validez de la propuesta en niños que presenten dificultades en la lecto-escritura.

La gráfica N° 12 muestra como los porcentajes en la prueba final son superiores a los porcentajes presentados en el mismo grupo en la prueba inicial.

4.1.9 Análisis por variable y objetivo: El objetivo general de la investigación fue diseñar una propuesta de intervención pedagógica para superar las dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura en niños institucionalizados en hogares de protección, con relación a este objetivo se pudo observar que todos los niños participaron con creatividad, originalidad y espontaneidad en las diferentes actividades desarrolladas como: cuentos, poesías, videos, juegos, lecturas formativas e informativas y narrativas, para lograr mediante la confrontación grupal y el empleo de las diferentes estrategias cognitivas una mejor conceptualización de la lectura y escritura y por ende, adquirir un mejor dominio del lenguaje escrito, lo cual repercutió en la superación de las dificultades de aprendizaje que presentaban al inicio de la propuesta pedagógica.

Hay objetivos que tocan con la metodología del docente dentro del aula de clase, que influyen positiva o negativamente en la adquisición de los aprendizajes básicos, la implementación de una metodología centrada en los principios del constructivismo; además, de tener como eje vertical el desarrollo de la habilidades psicolingüísticas en el trabajo con grupos pequeños en actividades significativas que desarrollaron la autoestima, el autoconocimiento y aprendizajes contextualizados que incorporaron la reflexión y el análisis para superar las dificultades de aprendizaje y lograr una mejor formación a nivel académico, además del mejoramiento de las relaciones interpersonales, pues la propuesta propició un mejor y mayor trabajo de grupo, a través de situaciones reales de comunicación, que lograron integrar la lengua oral, escrita y desarrollar sus habilidades para hablar, escuchar, leer, escribir empleando diferentes situaciones de la vida cotidiana.

Con respecto al objetivo de la institucionalización es importante resaltar que los niños que llegaron a los hogares de protección lo hacen por abandono, maltrato o por drogadicción, permaneciendo en las instituciones por períodos de tiempo transitorios. Estas situaciones han creado en éstos sujetos desmotivación por el aprendizaje en áreas básicas: lectura, escritura y cálculo. La situación socioeconómica sirve de base para que la institución

preste servicios integrales en salud, ofreciendo al mismo tiempo diferentes alternativas pedagógicas: escolaridad regular, escuela especial y nivelación para lograr que todos estos niños puedan aprender a pesar de sus diferencias socio-culturales y personales.

CONCLUSIONES

Han sido muy valiosas las contribuciones de la teoría psicolingüística, la cual permite explicar la relación que existe entre lenguaje y pensamiento, a partir de experiencias significativas en donde el sujeto participa activamente en la producción de nuevos conocimientos, mediante la apropiación de elementos lingüísticos. El aprendizaje debe ser entendido como un proceso complejo que moviliza esquemas de pensamiento y para ello es condición indispensable que el maestro conozca con claridad los procesos por los que atraviesa el sujeto en la construcción de conocimientos, pues sólo desde esta perspectiva se podrán diseñar alternativas pedagógicas oportunas y efectivas que favorezcan la construcción de éste.

Se aprecia que en la generalidad de las instituciones educativas, las prácticas de enseñanza están inscritas todavía dentro de una concepción tradicional del aprendizaje, de corte asociacionista, que considera que el rol de la enseñanza es la transmisión de conocimientos..

La escuela tiende a excluir a los alumnos más conflictivos y problemáticos, pero la experiencia indica que cuando la institución escolar y especialmente el maestro se propone y entiende la necesidad de ir más allá de una labor de enseñanza, para asumir un rol de verdadero maestro y formador (atento a los procesos y problemas individuales y de grupo que afectan a los alumnos), logra promover procesos de estimulación y prevención.

Desde esta perspectiva el papel activo se le entrega al maestro y el papel pasivo al alumno; se desconoce toda la capacidad cognitiva, lingüística y creativa que el sujeto pueda aportar como gestor de conocimientos y al mismo tiempo, educativamente, se anula el caudal de potencialidades de que dispone el sujeto. Esta problemática se agudiza cuando los educadores también desconocen las dificultades de aprendizaje que presentan sus alumnos, desatendiendo sus necesidades educativas básicas.

Las dificultades del aprendizaje escolar no pueden ser estudiadas independientemente de las características culturales en las cuales se manifiestan.

Muchos de los problemas que aparecen como dificultades de aprendizaje, que no tienen relación alguna con disfunciones orgánicas, sí aparecen en

los primeros años de vida escolar están ligados al desconocimiento de los procesos de aprendizaje y a una metodología

La práctica de enseñanza de grupo dos (G. 2) despertó en los sujetos una gran motivación frente a todas las actividades propuestas, particularmente en el área de la lectoescritura, ya que la finalidad en esta área era la de reconocer la función que las habilidades psicolingüísticas tienen para el desarrollo del lenguaje dentro y fuera de la escuela.

La implementación de las distintas estrategias permitió al niño no sólo la cualificación de los procesos sino además las habilidades comunicativa de hablar, leer, escuchar y escribir.

El grupo de los niños que participó en la propuesta presentó avances significativos en la superación de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura con respecto al grupo que no participó en la propuesta. Esto significa que los avances en el proceso de aprendizaje de la lengua escrita está relacionada con el apoyo didáctico propiciado durante la aplicación de la propuesta de la investigación pedagógica.

Haber elegido la investigación descriptivo-comparativa de tipo cualitativo, para llevar a cabo el presente estudio, fue un logro porque facilitó analizar y constatar la información obtenida a través de los diferentes instrumentos, las variables y los objetivos de la investigación, lo cual permitió una visión holística del proceso.

El tipo de experiencias lingüísticas que constituyó la propuesta fueron aprobadas, por especialistas en el área de la lecto-escritura, hecho que de entrada las cataloga pertinentes y relevantes para favorecer el aprendizaje de la lengua escrita. No obstante, esto no garantiza su éxito o efectividad ya que es necesario el trabajo comprometido y serio de las personas encargadas en desarrollar este estudio para dirigir con éxito estas experiencias lingüísticas que contribuyan al logro de los objetivos propuestos.

El trabajo con grupos pequeños de alumnos en actividades de aprendizaje que desarrolla el auto-conocimiento, la auto-estima y aprendizajes significativos que incorporen la reflexión, favorecen la superación de dificultades de aprendizaje.

Las diferentes estrategias presentadas en la propuesta permitieron a los niños redescubrir la función de la lecto-escritura mediante la confrontación grupal.

Las diferentes estrategias presentadas en la propuesta promovieron el desarrollo de la lectura y la escritura para que los niños construyeran aprendizajes significativos.

Es necesario plantear actividades pedagógicas con base en el conocimiento constructivo del niño, para ayudarlo a avanzar dentro de su propio proceso.

El niño institucionalizado, desintegrado del vínculo familiar, presenta en su estructura psíquica dificultades desde lo socio-afectivo, psico-afectivo y pedagógico.

En cuanto a las limitaciones en esta clase de estudios, donde se implementan propuestas pedagógicas para que los niños superen las dificultades de aprendizaje, se requiere prolongar el tiempo de intervención porque permite evaluar de manera más amplia la superación de dificultades en el área de la lecto-escritura, en el cual se evidencian momentos de permanencia y avance para superar estas dificultades.

La escuela al enfatizar el papel del maestro y concebir la enseñanza como un proceso cuya dirección se orienta del maestro hacia el estudiante, olvidó el papel que le corresponde a cada niño y la función que cumple la interacción entre los niños en la construcción y reconstrucción del conocimiento.

RECOMENDACIONES

El maestro debe propiciar, en el aula de clase, una cultura de respeto y convivencia que impida que la institución escolar excluya por facilismo, por autoritarismo o incapacidad a los niños y niñas y a los grupos problema; debe estimular la construcción de espacios de concertación, de solidaridad simultáneamente con los procesos académicos y pedagógicos.

Es necesario capacitar al personal docente para que acceda a nuevas teorías de conocimiento pedagógico, como mecanismo fundamental para abordar la enseñanza de la lecto-escritura, apropiándose de elementos que le permitan conocer el proceso mediante el cual el niño construye la lecto-escritura; de esta manera elegir estrategias de intervención pedagógicas tendientes a favorecer aprendizajes significativos.

La función del maestro debe comenzar por la recuperación de la autoestima del alumno, desde el acto mismo de reconocerlo y respetarlo como persona, con su historia individual y con su propio proceso de aprendizaje.

La escuela debe contextualizar los contenidos que imparte para que el niño reorganice sus esquemas de conocimientos; de lo contrario el aprendizaje para el alumno será mecánico, memorístico y poco significativo.

La propuesta pedagógica desarrolla en la investigación sugiere continuidad del tema: dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura, con el objetivo de ampliar, enriquecer y cualificar el trabajo actual. Para solucionar las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura es necesario revisar los métodos pedagógicos que se emplean actualmente en las escuelas y ofrecer modelos que permitan nuevas propuestas de aprendizaje.

Se debe generalizar o transferir la investigación a otras áreas del saber que se trabajan en la escuela, para la implementación de las habilidades psicolingüísticas evaluadas en este trabajo.

Es importante generalizar o transcribir la investigación a otras áreas del conocimiento para que indaguen qué ocurre en la vida psico-afectiva del niño en el momento en que éste abandona su familia, hasta en el momento en el cual el niño llega al hogar de protección, para realizar un trabajo

interdisciplinario con el propósito de implementar propuestas integrales desde lo psicopedagógico.

Es función de la escuela proponer a los niños situaciones problemáticas que les permitan aplicar habilidades psicolingüísticas, que faciliten los procesos de lecto-escritura y por tanto la apropiación de aprendizaje significativos.

Queda planteada a las instituciones de protección, la necesidad de implementar propuestas pedagógicas que superen las dificultades de aprendizaje. Para lograrlo, es necesario el compromiso real de los directivos en esta tarea.

La escuela debe diseñar programas innovadores para la superación de las dificultades de aprendizaje, con objetivos claros, coherentes y relevantes que promuevan la participación activa de los educadores y los alumnos y en donde existan espacios de reflexión que les permita asumir efectivamente su función educativa.

Es necesario dotar la institución de protección con materiales variados que posibilite el contacto directo y uso de diferentes tipos de materiales impresos para propiciar oportunidades de aprendizaje que posibiliten el uso de

habilidades psicolingüísticas que generen actividades positivas hacia estos aprendizajes.

La implementación de propuestas pedagógicas, en niños institucionalizados, debe hacerse teniendo en cuenta las condiciones socioculturales y las características específicas de éstos, con el fin de lograr resultados satisfactorios.

Es pertinente y necesaria la futura realización de otras investigaciones en torno a propuestas que superen las dificultades de aprendizaje, en niños institucionalizados, ya que esta población está en constante crecimiento y requiere que se tome en cuenta en programas innovadores que

contribuyan a la superación de éstas.

BIBLIOGRAFIA

ADAMAS, M,J, "Failures to comprehend an Levels of in reading". En Mateo Programan for teaching comprehension monitring strategies (Eds), theoritical issues in reading comprehension. Hilisdale. Nueva Jersey: Eribaum. 1990.

ALEXANDER, E. (1983). En Revista Estudios Pedagógicos. No. 17, Valdivia. 1991.

ALLENDE, Felipe Y Condemarin, Mabel. La lectura: teoría, Evaluación y Desarrollo. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello. 1989.

ALLENDE. F. Condemarin. M y Milicic, N: Prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva. Santiago de Chile. Ediciones de la Universidad Católica,. 1982.

ANDER, Ezequiel, Técnicas de Investigación Social, Editorial Humanistas. 1983.

ARELLANO Osorno. A. "El lenguaje integral y la lecto-escritura en la Escuela Primaria Latinoamericana. ^ Revista Lectura y vida. Vol. 10, N° 4. Buenos Aires. 1.989.

BEECH. C. (1985). En Revista Estudios Pedagógicos. No. 17, Valdivia. 1991.

BELT. (1977) En Bravo Valdivieso, L. Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello. 1990.

BLANCHAR R. y Biller H: "Father availability and academic performance among third-grade boys" Develop psychol, 4: 1971.

BRAVO Valdivieso, L. Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello. 1990.

----- Trastornos de aprendizaje y conducta escolar. Santiago de Chile. Editorial Andrés. Bello. 1980.

BRAVO. L. Bermiosolo, J. Pinto. A.. Morales, M. y Oyarzo. E “Dificultades del aprendizaje de la lectura inicial y nivel socio-económico” En Revista Española de Pedagogía. Vol. 45 No. 178. 1987

BRUNER, J. Acción, pensamiento y lenguaje. Barcelona. Editorial Alianza, 1984.

CALFEE. R. “Research on teaching reading”, En M. Wittrock (ed). Handbook of research on teaching. New York. 1977.

CARBONEL A Maria ‘Evolución de la ortografía. Según la clasificación estructural de los errores ortográficos’. Revista lectura y vida, Buenos Aires. Año 1. N°4, 1980.

CARBONELL M. A. (1980). *En* Condemarin M. Teoría y técnicas para la comprensión del lenguaje escrito. UNICEF . Santiago de Chile. Universidad Católica. 1987

CAROLL, J. “The nature of reading”, en H. Singer y B. Rudells. Theoretical models and processes of reading 3a. Edición. Newark. De: International Reading Association. 1985.

COLES, G.S. (1987). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

CONDEMARIN M y Milicic, El procedimiento cloze. Santiago de Chile Editorial Andrés Bello. 1979.

CONDEMARIN, M Lectura Correctiva y Remedial. 2da Edición. Santiago de Chile. Editorial Universitaria. 1996.

----- La dislexia. Manual de lectura correctiva. Santiago de Chile. Editorial Universitaria. 1979.

CUETOS, F y Valles- Arroyo, F. Modelos de lectura y dyslexía - En Revista Infancia y Aprendizaje. Madrid. 44. 1988.

----- “Lectura y escritura a través de la ruta fonológica”. En Revista

Infancia y Aprendizaje. No. 45. Madrid. 1989.

CURTIS, Andrey: Meeting the needs of socially handicapped children. Windsor Berks, the NFER, París, Nelson, Publishing 1992.

CHADWICK, M y Milicic N: Comprensión de la lectura 1, Editorial Galdoc, Santiago, 1981.

CHADWINK M e. I Futermann. En Revista lectura y vida. Año 12 N° 3. Buenos Aires. 1991.

CHALL, J. S. (1990). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

CHALL. S Jeanne, y Goodman K: El lenguaje integral vs. Los modelos de enseñanza directa. En Lectura y vida. Vol 14 N° 4. Buenos Aires. 1993.

CHOMSKY, N y J. Teorías del lenguaje y teorías del aprendizaje. Barcelona, Grijalbo. 1983.

DANEMAN, M y Carpenter, P.A. (1980). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

DE VEGA, M; Carreras , M Gutiérrez - Calvo, M y Alonso - Quecut y, M Lectura y comprensión. Una perspectiva cognitiva. Madrid Alianza Psicología. 1970.

DEARBON, W. F. (1933) En Structural factors which condition special disability in reading. Am association for mental deficiency.

DEFIOR, S. "Las dificultades de la lectura: Papel que juegan las deficiencias del lenguaje". Revista Comunicación, lenguaje y educación N° 17. Madrid. 1993.

DEFIOR, S. Ortuzar, R La lectura; Evaluación e intervención educativa. En necesidades educativas especiales (comp). Málaga. Editorial Aljibe. 1993.

DEFIOR, S. y Artúzar, R. La lecto- escritura: Evaluación e intervención Educativa. En R. Bautista (eds). Necesidades educativas especiales. Málaga. Editorial Aljibe. 1993.

DEFIOR, Silvia. Las Dificultades del aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

- DOWING, J. Valtin. R. (1984). En Revista Estudios Pedagógicos No. 17, Valdivia. 1991.
- DOWNIG, J. y Thackray, D. Madurez para la lectura. Buenos Aires. Editorial Kapelusz. 1974.
- DOWNIG, J.; Ayers, D. y Shaefer, B. Linguistic awareness in reading readiness (Larr) test. Nfer-Nelson. 1983
- ELLIS, A. V. C. (1984). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.
- ENGLERT, C.S. (1990). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.
- ESCORIZA, J. Madurez Lectora: Predicción, evaluación e implicaciones educativas. Barcelona PPU. 1986.
- FERREIRO E. Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina. 1986.
- FERREIRO, E y Teberosky, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Editorial siglo XXI. 1979.
- FERREIRO, E. y Gómez M. y Colaboradores. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura. Fascículos 1.2.3.4.5. México, S.E.P. 1982.
- FERREIRO, Emilia. Algunas reflexiones sobre las dificultades de aprendizaje y las concepciones del déficit. En Revista Psicología Educativa: N° 4-5 Medellín, 1983.
- Problemas de psicología Educativa. Serie ensayos 1. Buenos Aires. Editorial IPSE., 1975.
- Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela. En: Revista Problemas de psicología educativa, Buenos Aires. Ensayos. No. 1, 1975.
- FREEMAN, R. Métodos de lectura en español reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura. ^ Revista Lectura y vida. Buenos Aires, Año 9. N°3, 1989.

FUNES, M. Prevención y A.C.I.S en las dificultades de lectura. Un enfoque psicolingüístico-cognitivo. En Revista Comunicación. Lenguaje y Educación, N°28, Madrid, 1995.

GARCÍA, E. Lenguaje y retardo mental en: AVEPANE. El retardo mental. Caracas, AVEPANE. 1985.

GARCÍA, J. N. casio Manual de dificultades de aprendizaje . Lenguaje, lecto escritura y matemáticas. Madrid. Editorial Narcea. 1995.

GESELL, A y Amatruda. C.S. Developmental diagnosis: Normal and abnormal child development. New York. Burea of Publications. Teach College. Columbia University. 1941.

GOLEMAN, D. A. (1976). En Revista de Psicología general y aplicada. Vol. 38 No. 5. Buenos Aires. 1983.

GÓMEZ, M. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México. S.E.P. 1987

Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. S.E.P. México.
1987.

GÓMEZ, M. y colaboradores. Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura: Experiencia piloto grupos integrados. México. S.E.P. 1982.

GOODMAN, K. Reading: A Psycholinguistic guessing game. En H. Singer y R. B. Ruddell. (Eds), Theoretical Models and processes of reading. Newark. IRA. 1976.

----- El proceso de la lectura: Consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M Gómez Palacio (Comp), Nuevas perspectivas sobre los procesos de Lectura y Escritura, México, Siglo XXI, 1982.

What's whole in whole lenguaje?. Richmond Hill, Ontario. U.S.A. 1986

GRAHAM S Harris, X. R Macarthur, c.y Shwartz. 1991. En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

GRAVES. D. Research up to date. What children show us about revisión. *Lenguaje arts*, 5 (3). 1979.

GREGG. N. (1992). En García J. Nicasio. *Manual de dificultades de Aprendizaje. Lenguaje, Lectoescritura y Matemáticas*. Madrid. Editorial Marcea. 1995.

HARRIS, A. J.(1979) En GARCÍA, J. N.casio *Manual de dificultades de aprendizaje . Lenguaje, lecto escritura y matemáticas*. Madrid. Editorial Marcea. 1995.

HARRIS, M. Y COLTHEART, M. (1986). En Defior Silvia. *Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo*. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

HEMAO Alvarez, Octavio. *Propuesta alternativa para estimular la comprensión lectora. Una experiencia con niños de quinto grado*. En *Revista Lectura y Vida*. V. 12 No. 1. Buenos Aires. 1995.

HERMAMS y Colaboradores. (1972) "Motivación al éxito escolar respecto a la interacción padre - hijo;. En Montes M. (Comp). *Problemas de aprendizaje y conducta*. Editorial Tecnológico de Antioquia. Medellín. 1992.

HERMÁNDEZ SAMPIERL Roberto. *Metodología de la Investigación*. México. Me Graw-Hill de México. 1991.

HIMEHLEY, J, y LEVY, A.B. *Developmental and individual differensses in reading comprensión cognition and intruction*. 1988.

HIMSHELWOODD, J. (1895). En Defior Silvia. *Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo*. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

ISAZA , Luz Stella y FRANCO Marta Luz. *El proceso de construcción de la lengua escrita en adolescentes y adultos con retardo mental*. Medellín. 1992. Tesis de grado.

JADUE. J. Gladys. "Problemas educacionales que plantean los niños con deprivación sociocultural" ^ *Revista Estudios pedagógicos* N° 17. Madrid. 1990.

JIMÉNEZ J. Y ARTILES, C. *Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lecto - escritura*. En *Revista Infancia y aprendizaje*. Madrid. N° 49. 1990.

JIMÉNEZ, J. Evaluación de habilidades metalingüísticas en el estudio de la madurez lectora. Madrid. Editorial Escuela Española. 1989.

KINSBOURNE. M., y Hiscock "Cerebral Lateralization and cognitive developments", En Chali, J. Missky (Eds), Education and Brain, Yearbook of the National Society for the of Education, part. II. Chicago: University of Chicago Press.

KIRK S.A. y CHALFANT. (1984). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

KIRK, S.A. y BATEMAN, BC 1962/63) En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

KOTLIARENCO, M. Angélica . Niños de clases bajas, factores que inciden sobre el rendimiento escolar En Revista Educación N° 178 . Santiago de Chile. 1990.

LEFEVRE, E. Starck, R Lambert, W.E. y Genesse, F "Lateral eye movements during verbal and monverbal dichotic listering" Perceptual an Motor Skills, 1977.

MANN, V.A. (1991) En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

MCKENZIE, M. The probiem of underachivement in school. Arlington. DC. National Edcation Association. 1986.

MEJÍA María Lucy y otros. Psicolingüística aplicada a la comprensión de lectura. Tesis. Universidad de Antioquia Medellín. 1989

MELO SÁNCHEZ, Luz Dary. La lectura; factores que dificultan su comprensión y aprendizaje. Cali. Propalbond. 1989.

MERCER, Cecil D. Dificultades de aprendizaje. Baercelona. Editorial Ceac. 1989

MOLINA; S. Enseñanza y aprendizaje de la lectura. Madrid. Editorial Escuela Española 1981.

MONTENEGRO, H: T. Comunicación o Contaminación? Editorial Galdoc, C' Santiago de Chile, 1979.

MORALEDA Mariano. Privación cultural. Dificultades verbales y fracaso escolar. En Revista Borden. Madrid. 1987

MORGAN, W. P. En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

MORTON, J. "Reconocimiento de palabras". En Revista Lecturas de psicolingüística 1. Madrid. Editorial Alianza Psicológica. 1977.

MYERS, M y París S.G. (1981). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

OLOFSSON, A. "Phonemic awareness training before reading instruction: effects on learning to spell" comunicación. 1989

OLOFSSON, A., y Lundberg, Y. "Evaluation of long term effects of phonemic awareness training in kindergarten: Illustrations of some methodological problems in evaluating research". 1985.

ORTON, S.T. Reading, writing and speech problems in children, New York Norton. 1937.

PALACIO M. G; Indicadores de la comprensión de lectura. Caracas. Colecum Interamericana 1989.

PALINCSAR, A. S. y Brown (1984). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

PARÍS, S,G; Wixon, DR y Palicsar (1986). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

PARÍS, S. G; Cross, D.R y Lipson, M.Y. (1984). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

PERFETTI, C.A. (1985). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

PIROZZOLO, J.J. En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

POLLATSEK, 1983. En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

RAHTS, Luis. WASSERMAN, Selma y otros. Como enseñar a pensar. Buenos Aires, Editorial Ráidos. 1971.

RAYNER, K Eye movements and the perceptual span; evidence for dyslexia tipology. En Pavlidis.G.th y fisher, D.F (de), Dyslexia: its Neuropsychology and treatment. John Wiiey. 1987.

ROJAS, J. Psicolingüística. Centro de Educación a distancia y extensión. Medellín, Universidad de Antioquia,. 1986.

ROMO, V. Dificultades de aprendizaje en la lectoescritura e implicaciones de una nueva concepción pedagógica, M.1. Bogotá, Secretaria ejecutiva de convenio Andrés Bello, 1991

ROURKE y Colaboradores. (1994) En Garda, N. J. Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, lecto - escritura y Matemáticas. Madrid. Editorial Marcea 1994.

RUMELHART. D.E. Schemata: the building blocks of cognition. En. R. J. Spiro, BC, Bruce y W.F Brewer. (De), theoretical issves in reading Compre herision- hilisdale .1990.

RUTHER, B, Tizard, J. y Whitmore, K: Education health and behavior. London, Longman, 1970.

SALGADO H. ¿Qué es la ortografía?. Buenos Aires. Editorial Aique. 1992.

SÁNCHEZ, E. Estructuras textuales y procesos de comprensión. Madrid, editorial antillana. 1993.

SÁNCHEZ, Emilio. Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid. Editorial Santillana. 1979.

----- Aprender a leer y leer para aprender: características del escolar con pobre capacidad de comprensión: En Revista Infancia y aprendizaje, N° 44, Madrid. 1988.

^ SÁNCHEZ, S. Ximena y Parra, O Claudio. "Estimulación del lenguaje en ^5: niños deprivados afectiva y socio-culturalmente. ^ Revista Estudios pedagógicos N° 17. Madrid. 1991.

SCAGLIOLA, R. Todo depende como se "lee" la lectura. En: Revista. Lectura y vida, Buenos Aires, Año 9 N° 4, 1988.

SHAW, S.F. y col. (1995). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

SINCLAIR H. (1982). El papel de las estructuras cognoscitivas en la adquisición del lenguaje. En Lennenberg (comps). Fundamentos del desarrollo del lenguaje. Madrid. Editorial Alianza Universidad. 1982.

Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación - Saber - primeros resultados. Matemática y Lenguaje en básica primaria. Santafé de Bogotá D. C. 1993. Colección de documentos.

SMITH, F. Comprensión de la lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México. Editorial Trillas, 1983.

STANOVICH, K.E. (1986). En Defior Silvia. Las Dificultades del Aprendizaje. Un Enfoque Cognitivo. Málaga. Editorial Aljibe. 1996.

STHONAUT y Satz "Influencia del nivel Socioeconómico en los transtornos tempranos en el aprendizaje de la Lectura" En Montes Miryam (comp) Problema de Aprendizaje y conducta. Editorial Tecnológico de Antioquia. Medellín. 1992.

TEBEROSKY, A. Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje En: Revista de educación, Madrid. 1989.

----- Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En: FERREIRO, E. Y GÓMEZ, M. (1982) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Editorial Siglo XXI. 1982.

VALDIVIESO, B. L. Guevara, A. P. Bertrán, J. B Disortografía dislexia específica. En revista Española de pedagogía. Madrid. Año 45, N° 178. 1987.

VALLES, Antonio, Consol. Valles, "Programa de técnicas cognitivas y metacognitivas para comprender textos escritos". Madrid. Editorial Escuela Española 1996.

VELLUTINO, Frank. R. Dyslexia: Theory and research. Cambridge. Mass: Mitt Press. 1979.

— Dyslexia: theory and Research. Cambridge, 1979.

VELLUTINO, Frank. R. Shub Jeanne M. Evaluación de los trastornos en el lenguaje escolar formal; alteraciones de la lectura. ^ Revista Lectura y Vida. No. 4. Buenos Aires. 1987.

VIGOTSKY, L, S. Obras completas. La Habana, Pueblo y Educación T.5 1979.

----- Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget. Buenos Aires. Editorial Pléyade. 1977.

WITTRUCK, M.C. (1990) En García J. Nicasio. Manual de dificultades de Aprendizaje. Lenguaje, Lectoescritura y Matemáticas. Madrid. Editorial Marcea. 1995.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN
DOCENCIA; LENGUAJE Y EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

FORMATO PARA EVALUAR LAS DIFICULTADES EN LECTOESCRITURA

COMPRENSIÓN DE LECTURA

1. Vocabulario

- Palabras claves
- Vocabulario nuevo

2. Indagación de conocimientos previos acerca del tema

3. Predicción a partir del título

4. Preguntas de comprensión

- Confrontación de predicciones
- Inferencia
- Análisis
- Comparación
- Reconocimiento de situaciones
- Toma de decisiones
- Organización

- Síntesis
5. Expresión escrita
 - Correspondencia fonética
 - Calidad de copia; legibilidad
 6. Componentes ortográficos
 - Uso de mayúsculas
 - Utilización de punto, coma, tilde
 7. Escritura comprensible desde el lenguaje
 - Vocabulario adecuado

ANEXO B

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA; LENGUAJE
Y EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

ENCUESTA PARA EDUCADORES

OBJETIVO

Describir la Concepción Pedagógica del educador para diseñar un modelo de intervención pedagógica.

Lea cuidadosamente la siguiente encuesta y responda en los espacios rayados según su criterio.

I. INFORMACIÓN GENERAL DE LA INSTITUCIÓN

NOMBRE _____

DIRECCIÓN _____

NATURALEZA JURÍDICA
PRIVADO _____ OFICIAL _____ OTRA _____

II. CARACTERIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Desde su quehacer pedagógico ¿Cómo orienta su proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Describa en forma secuencial el método que usted utiliza en la enseñanza de la lecto-escritura,

Según esta concepción. ¿Qué es leer ?

Como resultado de sus años de experiencia y del continuo contacto con los niños, podría decir ¿Cómo aprender a leer y a escribir niño ?

Describa las estrategias que usted utiliza para lograr que los alumnos aprendan la lecto-escritura.

Durante el proceso de lecto-escritura. ¿Qué actividades de refuerzo utiliza usted ?.

II. EVALUACIÓN SOBRE LA LECTO ESCRITURA

Cuando usted evalúa la lecto-escritura en sus alumnos. ¿Qué aspectos tiene en cuenta ?

Qué criterios de evaluación del aprendizaje de la lecto-escritura tiene usted en cuenta ?

III. ACTITUD DEL EDUCADOR FRENTE AL PROCESO DE LA LECTO ESCRITURA

¿ Qué temas le gusta leer a los niños ?

Ha observado usted en la mayoría de los niños:

a. Gran motivación hacia el aprendizaje de la lectura y la escritura

SI _____ NO _____

b. Indiferencia al aceptarlo como un deber escolar

SI _____ NO _____

c. Aburrimiento

SI _____ NO _____

Como lo detecta: _____

Qué les gusta leer a los niños

a. Cuentos

b. Historias

c. Libros narrativos

d. Otros _____

¿ Cuales ? _____

Generalmente ¿ Qué tipo de lectura hacen los niños ?

- a. Inducida
- b. Libre
- c. Otros _____

¿ Cuáles ? _____

Nivel de formación profesional

- Sin título _____
- Bachiller _____
- Normalista _____
- Licenciado en Educación _____
- Otros _____ ¿ Cuáles? _____

- Cursos de capacitación que ha realizado

¿ Cuáles ? _____

¿ La institución recibe apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

(I. C. B. F) ? SI _____ NO _____

Explique qué clase de apoyo _____

Población que atiende:

Sexo Masculino _____ Femenino _____

Edades: Entre 7 y 11 años _____

Entre 12 y 15 años _____

Otras edades _____

Nivel Socioeconómico

Bajo medio _____

Bajo _____

II. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN QUE ATIENDE ASPECTOS FAMILIARES
QUE MOTIVARON LAS CONCLUSIONES ACTUALES DEL NIÑO.

Abandono _____

Maltrato _____

Otros _____ ¿Cuáles? _____

Requisitos para el ingreso a la institución

Edades _____

Problemas familiares _____ ¿Cuáles? _____

Problemas socioeconómicos _____

III. RECURSOS HUMANOS

Personal administrativo

Cargo	Nº Personas	Nivel Académico
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Personal de servicios

Cargo	Nº Personas	Nivel Académico
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

IV. RECURSOS FÍSICOS

Planta Física

El local es: Propio _____ En arriendo _____ En comodato _____

Instalaciones

No.. Aulas _____ Biblioteca _____

No. Piezas dormitorio _____ No. Camas por dormitorio _____

Comedor _____ No. Mesas _____

No. Servicios sanitarios _____ No. Baños _____ Patios _____

No. Taller capacitación _____ ¿ Cuáles ? _____

Oficinas: Secretaría _____ Dirección _____

Psicólogo _____ Trabajo social _____

V. ASISTENCIA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN

Médica: Permanente _____ Transitoria _____

Odontológica: Permanente _____ Transitoria _____

Psicológica: Permanente _____ Transitoria _____

Terapista del lenguaje: Permanente _____ Transitoria _____

Escolar

Nivelación _____

Remedial _____

Regular _____ Dentro de la institución _____

Fuera de la institución _____

VI. RECREACIÓN Y DEPORTE

Actividades Deportivas

Actividades Recreativas

Otras Actividades

Otras observaciones sobre la Institución

ANEXO D

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE
Y EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA 1

OBJETIVO

Obtener información sobre las actividades que realiza el niño en relación con la lengua escrita.

Lea cuidadosamente los ítems y anote las respuestas del niño sin omitir detalles.

IDENTIFICACIÓN

1. ¿Cómo te llamas ?

2. ¿Cuántos años tienes ?

3. ¿Cómo se llama tu escuela ?

Grado en que estás?.

4. ¿Te gustaría asistir a la escuela Sí _____ No _____ ¿Por Qué?

5. ¿Qué actividades de la escuela te gusta más? ¿Por qué?

6. ¿Cuáles actividades no te gustan? ¿Por qué?

7. ¿Crees que es importante que se te enseñe a leer y a escribir?

8. ¿Qué es lo que más te gusta leer?

9. ¿Qué actividades de lectura te gusta realizar en el aula?

10. ¿Qué actividades de escritura te gustaría realizar en el aula?

11. ¿Qué no te gusta de la lectura?

12. ¿Quién te enseñó a leer y cómo?.

13. ¿De las siguientes lecturas cuáles te gustan más?

Cuento _____

Mito _____
Chistes _____
Geografía _____
Historietas _____
Poesías _____
La Biblia. _____

14. ¿ Qué te gusta escribir? ¿ A quién le escribes?.

15. Las personas con quien vives ¿ Qué leen? ¿ Cuando leen?.

16. ¿ Has visitado alguna biblioteca?

17. ¿ Qué libros tienes en tu casa?.

18. ¿ Te gusta que les lean en la escuela? ¿ Quién? ¿ Por qué?.

19. ¿ Es importante para una persona saber leer?

Sí _____ No _____ ¿ Por qué?.

20. ¿ Es importante para una persona saber escribir?

Sí _____ No _____ ¿ Por qué?.

ANEXO E

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN DOCENCIA:
LENGUAJE Y EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA 2

OBJETIVO:

Obtener la información general de niños pertenecientes a los hogares de protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para conocer la historia personal.

INSTRUCCIÓN:

Lea cuidadosamente los siguientes ítems y anote la información requerida.

INFORME GENERAL:

NOMBRE DEL NIÑO: _____

EDAD: _____

NOMBRE DEL PADRE: _____

OCUPACIÓN: _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

OCUPACIÓN: _____

NUMERO DE HERMANOS: _____

LUGAR QUE OCUPA EN LA FAMILIA: _____

HISTORIA DEL NIÑO

EMBARAZO Deseado _____ Casual _____ Forzoso _____

RELACIÓN DE LOS PADRES DURANTE EL EMBARAZO

Buena _____ Regular _____ Mala _____

TRATAMIENTO DURANTE EL EMBARAZO

Drogas _____ Accidentes _____ Radiaciones _____

TRATAMIENTO DEL NIÑO DESPUÉS DEL NACIMIENTO

Cirugía _____ ¿Cuál? _____

Terapia _____ ¿Cuál? _____

Droga _____ ¿Cuál? _____

DATOS FAMILIARES

¿CON CUÁNTAS PERSONAS CONVIVE EL NIÑO? _____

RELACIÓN PADRE - HIJO

Buena _____ Regular _____ Mala _____

RELACIÓN MADRE - HIJO

Buena _____ Regular _____ Mala _____

RELACIÓN CON SUS HERMANOS

Buena _____ Regular _____ Mala _____

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN QUE ATIENDE AL NIÑO

Grado _____

Grados repetidos _____ ¿Cuántas veces? _____

CAUSAS DE REPITENCIA:

Enfermedad _____

Retiro Voluntario _____

Pérdida del año escolar _____

Inasistencia _____

ANEXO F

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN
DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
AVANZADA

LA BICICLETA (LECTURA).

La bicicleta es un sencillo aparato que consta de un manubrio, un sillín, dos ruedas y dos pedales. Es conocida por los niños más pequeños como triciclo.

Este vehículo sin motor tiene más de doscientos años y fue inventado por el Conde de Sivrac, quien se presentó en las calles de París montado sobre una extraña montura de dos ruedas, que se movía apoyando los pies en el suelo, dando impulso como en una patineta. A éste primer vehículo se le llamó celerífero.

En la actualidad las bicicletas son vehículos ligeros pero fuertes, que permiten moverse con facilidad por entre el tráfico en las ciudades, hacer excursiones y ejercitar los músculos.

Con la bicicleta se practica un deporte, el ciclismo y de acuerdo al terreno donde se practique, se clasifican en carreras: sobre pistas, sobre carreteras y sobre terrenos accidentados.

Las carreras sobre pista se hacen en el velódromo, las carreras en carreteras se hacen con recorridos en etapas por diferentes lugares y tiempos, como la vuelta a Colombia; y las carreras en terrenos accidentados es lo que se conoce como ciclocross.

ANEXO G

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA
EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE
EDUCACIÓN AVANZADA

PRUEBA INICIAL DE LECTOESCRITURA LA BICICLETA

1. Palabras claves

1.1 Bicicleta

1.2 Carretera

1.3 Vehículo

2. Vocabulario nuevo

2.1 Vehículo

2.2. Ciclocross

2.3 Velódromo

2.4 Sillín

2.5 Conde

2.6 Montura

2.7 Celerífero

3. Predicción del tema a partir del título

4. Confrontación de predicciones sobre el tema

5. Comprensión literal

Describe las partes de la bicicleta

5.1 ¿Cuántos años tiene la bicicleta?

5.2 ¿Cómo se llamó la primera bicicleta?.

6. Comprensión inferencial

6.1 ¿Por qué la bicicleta es un vehículo ligero?

6.2 ¿Qué otros vehículos son ligeros?

6.3 ¿Qué vehículos tienen motor?

6.4 ¿Qué es un recorrido por etapas?

6.5 ¿Cómo se llama el deporte que se practica en motor y por terrenos accidentados?

7. Reconocimiento

7.1 ¿Cómo se llama el vehículo que tiene una extraña montura de dos ruedas, que no tenía manubrio, ni neumáticos, ni pedales y se movía apoyando los pies en el suelo, dando impulso como en una patineta?

8. Toma de decisiones

8.1 Si estuvieras con un amigo en su bicicleta y llegaran unos ladrones y se la robaran.

¿Qué harías y por qué?

8.2 Si vas en una carrera de bicicletas y un grupo de ciclistas se caen, ¿Qué harías tú?

9. Análisis: describe las partes de la bicicleta?

9.1 Describe las partes del triciclo?

9.2 ¿Por qué crees que es importante la bicicleta?

10. Organización: Organiza dos frases literales

10.1 Velódromo las carreras se sobre pistas hacen el en

10.2 Más este vehículo doscientos motor sin tiene de más

11. Síntesis:

11.1 Elabora el dibujo de una bicicleta

11.2 ¿Por qué te parece importante la bicicleta?

11.3 Escritura espontánea a partir de las imágenes del texto.

ANEXO H

LOS CAMELLOS Y EL DESIERTO (LECTURA).

Los camellos son los animales que están más adaptados para vivir en los desiertos. Se suele decir que los camellos resisten las condiciones de vida de los desiertos, porque acumulan agua en sus jorobas. En verdad no es así. En su joroba el camello acumula grasa que usa para alimentarse cuando no tiene que comer.

En el camello, en realidad, todo está adaptado para que pueda vivir en el desierto. Por ejemplo, sus ojos son grandes y están protegidos por tres párpados. Los párpados de más afuera tiene unas pestañas largas y encrespadas que protegen el ojo, impidiendo que entren granos de arena. El párpado de más adentro es muy fino; si una partícula de polvo entra al ojo del camello, este párpado interior lo limpia inmediatamente expulsando el cuerpo extraño.

Las narices del camello son también muy especiales. Si hay una tormenta de arena, las pueden cerrar completamente; así nunca tiene problemas porque le entren granos de arena a su sistema respiratorio. Las orejas del

camello también están protegidas contra la arena. Son pequeñas, están dirigidas hacia atrás y están cubiertas de pelos.

Los dientes del camello son muy afilados. Su boca está protegida por dentro por una dura membrana. Gracias a esto el camello puede comer plantas espinosas sin herirse y triturar cualquier planta del desierto por dura que sea. Sus largas patas apartan su cuerpo del calor del suelo. En sus pezuñas llevan una especie de almohadillas que les permiten avanzar por la arena sin hundirse.

El camello puede pasar meses sin tomar agua. En invierno, cuando el calor es menor y las plantas contienen más humedad, el camello no toma agua. Saca agua de las plantas que come. En verano, cuando el calor aumenta y las plantas están más secas, puede pasar hasta cinco días sin tomar agua. Si es necesario, transforma la grasa de su joroba en agua, pero normalmente no lo hace así. Se defiende de perder el agua que necesita para vivir no transpirando, orinando poco y soportando sin problemas que su temperatura suba hasta 11 grados durante el día. No le importa. El frío de la noche le sirve para recuperar su temperatura normal.

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA**

PRUEBA FINAL DE LECTOESCRITURA

1. Al frente de cada palabra escribe lo que la palabra significa para ti

Camello

Desierto

Joroba

2. Escribe el significado de las siguientes palabras:

Adaptados

Protegen

Membrana

Triturar

Pezuña

4. De acuerdo a la lectura del texto, contesta las siguientes preguntas:

¿ Por qué los camellos están adaptados para vivir en el desierto?.

¿ Qué tiene el camello en las pezuñas?

¿Cómo se defiende el Camello de perder el agua de su cuerpo?

5. ¿ Qué otros animales viven en el desierto?

Describe cómo es el desierto

¿ Qué significa la palabra tormenta?

6. ¿ Cómo son las patas del camello?

¿ Qué hace el camello cuando hay una tormenta de arena en el desierto?

7. Compara el desierto con el bosque o un monte, escribe las semejanzas y las diferencias.

¿ Con qué otro animal puedes comparar el Camello, por qué?

8. Adivina cuál es la parte del Camello que acumula grasa que utiliza para alimentarse cuando no tiene que comer.

9. Haz un resumen por escrito del texto leído.

10. De los siguientes lugares, cuál te gustaría para pasar vacaciones, ¿ Por qué?

La ciudad _____

El Campo _____

El Desierto _____

11. Organiza las palabras en frases con sentido

por una dura está membrana protegida boca Su.

tiene de la arena protegerse para encrespar pestañas largas Sí.

ANEXO J

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA FACULTAD DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN
DOCENCIA: LENGUAJE Y EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
AVANZADA

PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA SUPERAR LAS DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA

PRESENTACIÓN:

Propuesta de Intervención Pedagógica basada en Habilidades
Psicolingüísticas.

JUSTIFICACIÓN:

La propuesta pedagógica planteada en esta investigación está orientada desde el enfoque psicolingüístico, el cual concibe al lector como participante activo en el proceso de lectura, considera que el lector tiene presente tanto sus conocimientos del idioma frente a textos escritos en un esfuerzo por construir significado. La práctica pedagógica que caracteriza la enseñanza de la lectura y escritura desde este enfoque, requiere por parte del educador, una construcción conceptual desde la cual debe orientar y fundamentar su que hacer pedagógico. Esto implica conocer las características del objeto de conocimiento y del proceso de apropiación de los sujetos en el aprendizaje.

Este enfoque promueve el diseño y la organización de situaciones didácticas que dentro del proceso de la enseñanza aprendizaje creen situaciones significativas para que los alumnos implicados en la propuesta superen las dificultades que presentan en el aprendizaje. En el caso de la lectura y la escritura, la propuesta busca el desarrollo de los procesos psicolingüísticos que enfatizan que la lectura y la escritura son procesos que se construyen con base en la competencia lingüística; además tiene en cuenta las habilidades de hablar, escuchar, escribir, leer; como elementos de la lengua

materna. Igualmente desarrolla las habilidades cognitivas de analizar, comparar, reconocimiento de situaciones y síntesis. Todo en el marco de comprensión de relaciones existentes entre pensamiento y lenguaje en la búsqueda del significado de cualquier texto.

En síntesis, esta propuesta pedagógica se basa en la integración del enfoque lingüístico y cognitivo, porque se considera que la aplicación exclusiva de un solo enfoque tiende a fragmentar no sólo los procesos productivos y receptivos de la lengua, sino las habilidades cognitivas.

OBJETIVOS

Superar las dificultades del aprendizaje de la lecto-escritura en un grupo de niños entre tercero y quinto de básica primaria institucionalizados en un Hogar de Protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Afianzar las habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir en un grupo de niños entre tercero y quinto de básica primaria, para superar las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura.

Desarrollar las habilidades cognitivas de análisis, síntesis, reconocimiento de situaciones, toma de decisiones y comparación, en niños que presentan dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura.

METODOLOGÍA

Para desarrollar la propuesta pedagógica en el grupo Dos o experimental, con base en el respecto por los procesos de aprendizaje, y la situación socio-cultural de los niños a quienes se les aplicó la propuesta, se realizaron variados y diferentes talleres que desarrollaron los aspectos lingüísticos - cognitivos, y sirvieron de eje para superar las dificultades de aprendizaje de la lecto-escritura, a través del empleo de procesos receptivos y productivos. (Ver anexo A y Anexo B, de los talleres realizados).

La propuesta consistió en la aplicación de veinte talleres durante tres horas cada ocho días. Para cada uno de los talleres se elaboró un folleto con un promedio de diez páginas que contenían actividades de carácter psicolingüístico, juegos, trabalenguas, crucigramas, preguntas, palabras claves, poesía, cuento, narración, composición escrita, leyenda, historietas, además actividades cognitivas que llevaban al análisis, síntesis, comparación, y toma de decisiones, que buscaban la superación gradual de la superación de dificultades del lenguaje escrito.

Cada taller tenía como eje central un texto escrito de carácter narrativo y/o expositivo alrededor del cual se desarrollaron las siguientes tareas:

- Participación de todos los niños en todas las actividades planeadas.
- Planeación y programación de actividades didácticas que realmente apunten al desarrollo de las habilidades psicolingüísticas.
- Creatividad, originalidad y espontaneidad tanto del docente como en el alumno.
- Promover la producción de diferentes materiales impresos que estimulen al niño a observar su contexto y compararlo con sus intereses culturales de carácter regional.
- Intercambiar información sobre materiales escritos, para confrontar las diferentes producciones.
- Organización de los grupos, dependiendo de la motivación, el interés por la ejecución de la tarea, lo que facilita la integración de los niños.

Permitir diferentes formas de participación de los niños, a fin de lograr el intercambio, análisis y reflexión en el desarrollo de los talleres

Crear un ambiente textualizado que motive a los alumnos a leer los diferentes textos a fin de fomentar el interés por la lectura y la escritura.

Reconocer la información y la experiencia previa que los niños poseen como punto de partida del proceso aprendizaje.

Vincular las habilidades psicolingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir a las diferentes situaciones de la vida del niño.

MATERIALES

Se diseñó un conjunto de veinte talleres escritos que por su temática, estructura, ejercicios y actividades muestran el enfoque teórico práctico del modelo psicolingüístico y las diferentes estrategias aplicadas en la propuesta.

En la selección de las actividades realizadas en los talleres se tuvo en cuenta variables como: grado de dificultad de la tarea a realizar, dificultades que presentaban los niños implicados en la propuesta, interés y motivación de los alumnos, valor formativo e instructivo de las lecturas, contenidos temáticos de acuerdo a las necesidades de los alumnos, empleo de los procesos receptivos y productivos y demás estrategias propuestas.

TALLER 1

Propósito:

- Expresar oralmente y por escrito el mensaje del texto leído.
- Identificar la función comunicativa que cumple la poesía.
- Aplicar el proceso de comparación. Un poema Duración:

PREPARACIÓN:

Revisar el libro de español “Lengua 5” para seleccionar una poesía que utilice la comparación.

Actividades de realización:

- Lectura individual del poema seleccionado.
- Juegos de comparación.

A cada alumno se le entrega una tarjeta con una palabra que está en la lectura para que le explique el significado, teniendo en cuenta lo leído, y luego realice una comparación de la semejanza con otra palabra de su misma categoría.

Escribir y leer todas las comparaciones que utiliza el poema.

Realizar en grupo una poesía utilizando la comparación.

Actividades de comprensión utilizando la comparación

LAS TRES HERMANAS

Donde una señora de bien
llega un lindo caballero
Corriendo a todo correr.

Como el oro es su cabello,
como la nieve su tez como
luceros sus ojos, y su voz
como la miel.

Que Dios os guarde, señora!
Caballero, a vos también!

Dadme un vasito de agua, que
vengo muerto de sed!

Fresquita como la nieve caballero
os la daré que mis hijas la
trajeron al tiempo de amanecer.

¿Son hermosas vuestras hijas?
Como el sol de Dios las tres!
¿Dónde están que no las veo?
Lindas son como un clavel: pero
debe ser más linda la que no se
deja ver.

Que Dios os guarde, señora!
Caballero, a vos también!
Ya se marcha el caballero
corriendo a todo correr.

A la quinta, quinta, quinta de
una señora de bien llegan siete
caballeros siete semanas
después.

Señora, buena señora: somos
criados del Rey que hoy hace
siete semanas vino aquí
muerto de sed.

Tres hijas como tres rosas nos
ha dicho que tenéis:

Cada cual en su que hacer.
Que así deben estar siempre
las mujercitas de bien.

Decidme cómo se llaman...
La mayor se llama Inés,
la medianita Angelina, la
más pequeña Isabel.

Decid a todas que salgan

que las quiero conocer, la
mediana y la pequeña a la
vista las tenéis.

Que. por versos, han dejado
de planchar y de coser.
La mayor, coloradita se pone
cuando la ven.

Y esa está en su cuarto, cose
que cose, y vuelta a coser...

Lindas son las dos que veo
venga, venga con nosotros

Esa que se llama Inés, esa que
coloradita se pone cuando la
ven, que allí en los palacios
reales va a casarse con el Rey.

Autor anónimo.

PARA DISCUTIR ENTRE TODOS

¿ A cuál de las tres hermanas elige el Rey para casarse?

¿ Por qué la elegida es distinta de las otras dos?

¿ Por qué les parece que el Rey la ha elegido?

Las mujeres de nuestra época, ¿Se ocupan de las mismas cosas que las tres hermanas? ¿ Por qué?.

¿En nuestra época se elige esposa de la misma manera que en el texto?.

Describan al Rey con los datos del poema.

¿ De qué color es el cabello y su piel? ¿Con qué cosas se les compara?.

¿ Cómo son sus ojos? ¿ Y su voz? ¿ Con qué se los compara?

Discutan entre todos qué es una comparación y anoten la conclusión a la que llegaron.

Busquen otras comparaciones en el texto.

¿Cuál es la palabra que siempre aparece en las comparaciones?

--

Completen las siguientes comparaciones

Alto como
Oscuro como
Silenciosa como
Hacendosa como

Lean las comparaciones y anoten las más originales.

TALLER 2

PROPÓSITO: Estimular un cambio de actitud hacia la lecto-escritura.

Utilizar la comparación en la búsqueda de información.

PREPARACIÓN:

Presentación del material.

Información sobre el trabajo a realizar.

ACTIVIDADES DE REALIZACION

Presentación de una lámina para observarla y describir eventos; sopa de letras con palabras claves de la lectura "MATÍAS Y SUS MARCIANOS".

Lectura de "MATÍAS Y SUS MARCIANOS".

- Actividades de comparación de la vida en Marte y la vida en la tierra.

Actividades de comprensión del texto:

Preguntas literarias Preguntas inferenciales

ACTIVIDADES DE FINALIZACIÓN:

Búsqueda de información sobre el planeta Marte.

Compartir la información obtenida.

Escritura individual sobre el planeta Marte.

En esta sopa de letras encuentras ocho palabras usa las claves.

O	S	T	Q	U	B	R	T	A	N	H	I	D	R	I	D	O
D	O	B	L	T	M	M	L	M	P	Y	N	Q	G	F	C	L
O	I	A	G	F	Z	A	P	A	Q	Z	P	C	H	I	R	Q
S	N	S	Z	M	O	S	R	R	R	X	Q	D	P	H	O	T
P	C	O	C	N	D	B	Q	T	S	T	S	O	L	I	N	M
V	K	H	F	U	R	U	A	I	E	L	C	R	M	Q	A	M
I	S	R	O	V	S	L	C	Z	Q	S	D	S	T	R	I	S
E	A	T	V	S	K	I	T	A	O	M	A	T	E	L	G	S
N	D	B	J	P	R	D	O	R	R	L	E	L	L	P	R	L
T	N	B	O	Z	S	T	C	N	S	N	D	A	L	T	A	O
O	O	I	C	X	P	I	D	E	T	O	S	G	P	I	M	S
S	S	A	T	A	M	E	J	A	Z	I	T	R	A	M	A	A

MARCIANO MICROSCOPIO DISCUSIÓN MARTE MILLAS SONDAS AMARIZAJE

ANHÍDRIDO

Escribe las tres primeras palabras que te vengan a la mente cuando escuchas cada una de las siguientes palabras.

MARCIANO

SONDAS

Escribir el significado de las siguientes palabras, sin utilizar el diccionario.

AMARTIZAJE

MARTE

Utiliza el diccionario para conocer el significado de las siguientes palabras.

MICROSCOPIO:

ANHÍDRIDO:

MILLAS:

“MATÍAS Y SUS MARCIANOS “ (LECTURA)

Matías un niño de ocho años, de repente, sin saber por qué, empezó a tener miedo de los marcianos.

- Andan por todas partes, decía. Me pueden atacar en cualquier momento. Son muy peligrosos.

- Roberto, el hermano mayor de Matías, trataba de convencerlo de que no hay marcianos.

- ¿ Has visto alguna vez a un marciano? - le pregunta - ¿ Te ha atacado alguna vez un marciano?. Di Matías.

- Es cierto que no he visto ningún marciano; pero los marcianos pueden ser microscópico y meterse en mi cerebro. Son muy peligrosos.

- Vamos a preguntarle al profesor Claudio Figueroa. El sabe mucho sobre los astros.

- A puesto que va a decir que los marcianos existen, dijo muy seguro Matías.

Roberto y Matías le contaron su discusión al profesor Figueroa.

Después de escucharlos, el profesor les dijo:

Para comenzar, no sabemos si hay vida en Marte. Es cierto que el Mariner IX tomó fotos de Marte desde millas de distancia y no vio ningún signo de vida. Tampoco mostraron signos de vida la sondas que bajaron hasta el planeta y fotografió los lugares cercanos a su "amartizaje Pero esto no quiere decir nada. Tampoco habrían mostrado señales de vida si hubiera aterrizado en el desierto de Sahara.

- ¿ Ves? ¿ Ves?, interrumpió Roberto. Yo te decía que los marcianos no existen, Matías.

- Yo no he dicho eso, replicó el profesor Figueroa. Solo dije que no sabemos si hay vida en Marte, pero hay ciertas cosas que si sabemos:

Marte tiene una atmósfera. Es muy poco densa y casi todo lo que hay es anhídrido carbónico.

También sabemos que en Marte hay agua.

Eso quiere decir que hay marcianos que son hombres ranas. Interrumpió

Matías

Nada de eso, dijo el profesor Figueroa. Quiere decir que aunque los hombres y animales conocidos no podrían vivir en Marte si no estuvieran protegidos por cúpulas, es posible que ahí exista otra clase de vida.

Pero en Marte hace mucho calor, exclamó Roberto.

No es así, Roberto, Marte está más lejos del sol que de la tierra, hace menos calor.

1. ¿ Qué otro título le pondrías a este relato?

¿ Por qué?

I. Recuerda el texto y contesta las siguientes preguntas:

A. ¿Cuál era el temor de Matías?

B. ¿Qué le propuso Roberto a Matías?

C. ¿Qué intentos realizó el Mariner IX para saber si hay vida en Marte?

¿ Con qué resultados?

D. ¿ Por qué en Marte hace menos calor que en la Tierra?

Marca con una cruz las características de Matías/

III. Escriba dentro del paréntesis una (H) si la oración se refiere a un hecho comprobado y una (O) si se refiere a una opinión.

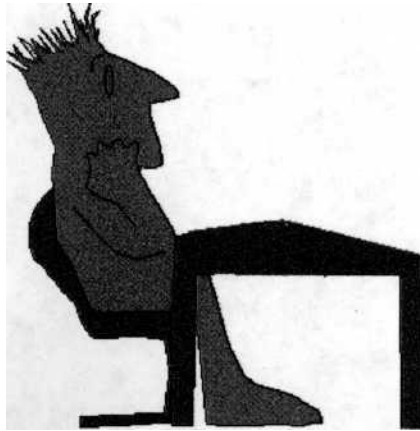
- () No he visto a ningún marciano.
- () Los marcianos andan por todas partes.
- () Los marcianos son peligrosos.
- () Los marcianos no existen.
- () Marte tiene una atmósfera poco densa.
- () En Marte hay agua () Es posible que exista otra clase de vida

- () optimista
- () miedoso
- () imaginativo
- () rígido
- () pesimista
- () seguro de sí mismo
- () Flexible
- () obsesivo

V. Imagina unos niños que están mirando la llegada de un extraterrestre. Dibuja lo que ellos ven.

Describe lo que vez en esta lámina. ¿ Crees que es real o imaginaria?





Da un nombre a cada personaje de la ilustración. Anota las características que sean más similares en los dos personas

Anota las características que sean más similares en los dos personajes

Vestido _____
Zapatos _____
Peso _____
Estatura _____
Postura _____

Anota todas las diferencias que observes en los dos personajes.

B. Imagínate lo que contarían niños que hubieran realizado un viaje a Marte. ¿ Qué sentirías tú si fueras uno de ellos?

C. ¿ Te gustaría ser astronauta? Sí _____ No _____ ¿ Por qué?

¿ Qué preparación especial tendrías que tener antes de realizar tu primer vuelo fuera de la atmósfera terrestre ?

D. ¿ Qué harías y qué sentirías si te encontraras de repente con un extraterrestre? Dramatiza ese encuentro.

¿ Crees que se justifica invertir grandes sumas de dinero en la exploración espacial? Sí No ¿ Por qué?

Formúlate otras preguntas y averigua sus respuestas.

Haz una apreciación de la lámina.