

T- 1261

APROBADO

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CS. EA 257

22 Pz 30 de Julio de 2004.

*M. Sc. Juan E. García Duchon
Presidente Tribunal*



*Roxana Chulva
Tribunal*

*L. Goytia Marín
Tutora*

APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS DE LECTO-ESCRITURA EN NIÑOS Y NIÑAS DE SEGUNDO Y TERCER AÑO DEL CICLO DE APRENDIZAJES BÁSICOS

*Beaby Cay
Tribunal*

TESIS DE GRADO
PRESENTADO PARA OPTAR EL TÍTULO DE:
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

POSTULANTE: ANGÉLICA GEANNETTE OPORTO CASTRO

TUTORA: DRA. LILIAN GOYTIA MARÍN

01361

< EDUCACION DE NIÑOS > < La Paz - Bolivia 2004 >
< HPERACTIVOS > < APTITUD DE >
< APRENDIZAJE >



01361

DEDICATORIA:

A mi mamá Blanca Castro, que es la razón de mi vida.

A mi padre Carlos Oporto, por tu presencia a mi lado.

A mis tíos Mario y Herminia, que siempre estuvieron apoyándome y alentándome en todo momento.

A mis hermanos por el apoyo incondicional que me dieron.

A mis sobrinos que son la bendición de Dios.

Agradecimientos

A Dios por darme la vida y ser lo que soy hoy en día.

Agradezco a mis amigos que me apoyaron, impulsaron y me alentaron para la realización de este trabajo.

A Aldeas Infantiles S.C.S. por abrirme las puertas desinteresadamente para desarrollar esta experiencia.

Agradezco a mi tutora la Dra. Lilian Goytia Marín por su colaboración, tiempo y orientación que me dedico en la investigación.

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos	ii
Introducción	1
Capítulo I Presentación de la investigación	3
1.- Planteamiento del problema	3
2.- Justificación	7
Capítulo II Objetivos de la investigación e hipótesis	10
1. Objetivo general	10
2. Objetivos específicos	10
3. Hipótesis	10
Capítulo III Método de la investigación	11
1. Tipos de la investigación	11
2. Diseño de la investigación.....	12
3. Metodología.....	12
3.1. Lugar	12
3. 2. Ambiente	13
3.3. Sujetos de la investigación	13
3.4. Muestra	15
3.5. Variables	15
3.6. Operacionalización de variables	16
4. Técnicas y fuentes de investigación	17
4.1. Técnicas	17
4.2. Fuentes de información	17

5. Instrumentos de recolección de los datos.....	18
6. Procedimiento.....	19
Capítulo IV Marco Teórico	22
1. El aprendizaje	22
1.1. Tipos y situaciones del aprendizaje.....	24
1.2. La capacidad de aprendizaje	28
2. Las competencias	31
2.1. El aprendizaje de las competencias	35
2.2. Competencias comunicativas.....	40
2.3. Competencias lingüísticas.....	42
3. Proceso del lenguaje	51
3.1. Niveles evolutivos del lenguaje	51
3.2. Las funciones del lenguaje	54
3.2.1. Función apelativa: activa, conativa, interactiva.....	55
3.2.2. Función normativa	55
3.2.3. Función interaccional	56
3.2.4. Función instrumental	56
3.2.5. Función heurística	56

3.2.6. Función dramática	57
3.2.7. Función expresiva: emotiva, imaginativa.....	57
3.2.8. Función representativa: referencial, denotativa, cognoscitiva.....	58
3.3. Lenguaje oral	58
3.4. Lenguaje escrito	60
4. Proceso de la escritura	62
4.1. Niveles evolutivos de la escritura	63
4.1.1. Pre-silábico	66
4.1.2. Hipótesis de cantidad y variedad	67
4.1.3. Silábico, silábico-alfabético y alfabético	67
4.2. Proceso físico de la escritura	69
4.3. Proceso psicofisiológico de la escritura	69
4.4. La re-construcción del sistema de escritura por los niños	69
4.5. El dominio de la escritura	70
5. La lectoescritura	72
5.1. Concepto de lectura	72
5.2. Concepto de escritura	76
5.3. Dimensiones de la lectoescritura	78
5.4. Aprendizaje de la lectura y la escritura	79
5.4.1. Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura y escritura	84

5.4.1.1. Factores generales: factores internos	85
5.4.1.1.1. Orgánicos	85
5.4.1.1.2. Mentales	86
5.4.1.1.3. Afectivos	86
5.4.1.2. Factores generales: factores externos.....	87
5.4.1.2.1. Socioculturales	87
5.4.1.2.2. Familiares	88
5.4.1.2.3. Escolares	89
5.4.1.3. Factores específicos	92
5.4.1.3.1. Predominio cerebral y lateralidad	92
5.4.1.3.2. La práctica psicomotriz	93
5.4.1.3.3. Organización espacial	94
5.4.1.3.4. Estructuración y organización rítmico-temporal	95
5.5. Dificultades de la lectura y escritura	96
5.5.1. Dificultades en la lectura	96
5.5.1.1. Ausencia de las conductas o habilidades previas a la lectoescritura	98
5.5.1.2. Factores propios de la situación de aprendizaje (o de enseñanza) propia mente dicha	99
5.5.1.3. Conductas excesivas perturbadoras	102
6. Enseñanza de la lectura y escritura	103
6.1. Clasificación general de algunos métodos	106
6.1.1. El Método sintético	106

6.1.1.1. Método alfabético	107
6.1.1.2. Método fonético puro o fónico	107
6.1.2. Métodos analíticos o globales	108
6.1.3. Otros métodos	110
6.1.3.1. Método natural de lectura y escritura	110
6.1.3.2. Método Montessori	111
6.1.3.3. Método constructivista	112
6.1.3.4. El Programa VISPRO Graf	113
Capítulo V Resultados	115
1. Metodología empleada para la tabulación de los resultados e interpretación de las pruebas	115
2. Desarrollo de las competencias lectoras	116
2.1. Lectura Comunicativa	116
2.2. Lectura Gráfica	120
2.3. Lectura Gramatical	121
3. Adquisición de las competencias escriturales	123
3.1. Escritura Comunicativa	123
3.2. Escritura Gráfica	125
3.3. Escritura Gramatical	125
4. Comparación del desarrollo de las competencias	127
5. Correlaciones	131

5.1. Coeficientes de correlación para lectura y escritura comunicativa	132
5.2. Coeficientes de correlación para lectura y escritura gráfica	133
5.3. Coeficientes de correlación para lectura y escritura gramatical	134
5.4. Correlación Global	136
	137
Capítulo VI Conclusiones y recomendaciones	
1. Conclusiones	138
1.1. Conclusiones Generales	139
1.2. Conclusiones Específicas de Lectura	141
1.3. Conclusiones Específicas de Escritura	142
2. Recomendaciones	143
Bibliografía	146
Anexos	152

Índice de Cuadros

Cuadro No. 1. Distribución de los sujetos por edad y sexo	109
Cuadro No. 2. Distribución de los sujetos por año escolar y sexo	109

Índice de Gráficos

Gráfico No. 1. Lectura-Comunicativa	120
Gráfico No. 2. Lectura-Gráfica	122
Gráfico No. 3. Lectura-Gramatical	124
Gráfico No. 4. Escritura-Comunicativa	126
Gráfico No. 5. Escritura-Gráfica	128
Gráfico No. 6. Escritura-Gramatical	130
Gráfico No. 7. Competencias Lectora y escritural	132

Introducción

El lenguaje es la capacidad del ser humano que lo distingue de las otras especies, porque existe en él una necesidad vital para comunicarse y expresarse interactuando con la sociedad.

El desarrollo del lenguaje se da paulatinamente en la infancia; se inicia con balbuceos y en la expresión escrita por garabatos, es así que el niño y niña desarrolla una expresión tanto oral como escrita, los mismos están íntimamente ligados y su correlación es cada vez mayor a medida que el niño va creciendo.

La escuela como institución educativa, es un espacio donde se estimula a los niños y niñas potenciar su capacidad lingüística, por consiguiente se los estimula para que generen una comunicación y se expresen adecuadamente. De esta manera los Centros Educativos y más aún los profesores son los que comparten la labor de potenciar el desarrollo del lenguaje oral y escrito, colaborando al niño y la niña a que construya estructuras lectoras y escriturales cada vez más complejas.

Así el desarrollo de las competencias del lenguaje a nivel de lectura y escritura se constituyen en una fuente de desarrollo cognoscitivo, por ello es importante conocer su proceso de evolución y adquisición. Este proceso nos proporciona elementos instrumentales que facilitan la comprensión del desarrollo de la lectoescritura y cómo se puede profundizar sobre la temática, además que orienta teóricamente sobre la constitución de la estructura oral y escrita.

De modo que la investigación nos ha permitido establecer datos sobre las habilidades lectoras y escriturales, mismas que se presentan en seis capítulos:

1. Primer capítulo; presenta el planteamiento del problema y la justificación que exponen esquemáticamente los argumentos y necesidad de la investigación, exponiendo la descripción de la lectoescritura a partir de la experiencia educativa en Aldeas S.O.S. con niños y niñas de segundo y tercer año del ciclo de aprendizajes básicos.
2. Segundo capítulo; presenta los objetivos generales, específicos e hipótesis que persigue la investigación, en especial la búsqueda de la relación en la construcción de las competencias lectoras y escriturales.
3. Tercer capítulo; metodología de la investigación, presenta el tipo y diseño de la investigación, además de las características poblacionales y muestrales de los niños y niñas que viven en Aldeas Infantiles SOS.
4. Cuarto capítulo; es de la argumentación teórica del tema de investigación, basado en la lectura y escritura de autores que trabajaron en experiencias pedagógicas que apoyan teóricamente la investigación.
5. Quinto capítulo; presenta los resultados, donde se realiza el procesamiento, interpretación y análisis de datos estadísticos que explican la construcción lectora y escritural de la población investigada, también pueden apreciarse hallazgos significativos como la competencia lectora incide en la escritural y como la escritural incide en la lectora.
6. Sexto capítulo; conclusiones y recomendaciones; este describe y ratifica el contexto y los hallazgos más significativos que sobresalieron en la investigación tanto en las competencias escriturales como en las lectoras.

CAPÍTULO I

Presentación de la investigación

1. Planteamiento del problema

La Reforma Educativa con todos sus aciertos y limitaciones plantea como uno de sus pilares fundamentales el desarrollo de la lectura y escritura, como habilidades distintas que se interrelacionan en todo el proceso educativo.

Este nuevo enfoque del aprendizaje de la lectura y escritura, favorece a que los niños y niñas aprendan a leer y a producir textos en la lengua originaria, en base a estrategias de aprendizaje contemporáneas.

“En vez de empezar por enseñar las letras silabas, palabras y oraciones para llegar al final al todo completo y a su comprensión empieza por la búsqueda sistemática del significado de un texto completo, para contribuir poco a poco todos los elementos que permiten ir mas allá en la comprensión del texto- entre otros las letras-.”¹

De esta forma el acto de escribir es un proceso consciente y deliberado que requiere de una buena estructura lingüística y una adecuada memoria visual, para poder reproducir la escritura, en cambio la lectura implica un proceso de reconocimiento de cierto tipo de simbolismos propios de cada ser humano.

En esta perspectiva la Reforma Educativa por medio del SIMECAL, realiza un estudio sobre los rendimientos adquiridos por los escolares en 3°

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES.: Gula didáctica del lenguaje. Bolivia. pp. 10.

y 6° de primaria, para establecer una línea base en las áreas curriculares de lenguaje y matemática, cuyos resultados logran establecer un desarrollo funcional de la comprensión lectora, el manejo verbal, escrito, y las nociones de pensamiento matemático. Su estudio, es considerado vital por ser instrumentos que facilitan el acceso del crecimiento a cualquier otro aprendizaje.

De esta forma, la escritura implica el establecimiento de lazos directos entre expresión gráfica y significado, mientras que la lectura contiene un componente fonológico obligatorio.

Las diferentes potencialidades lectoras y escriturales desarrolladas por los niños y niñas según la Reforma Educativa, hacen que ellos sean aprendices activos y superen la enseñanza pasiva.

La nueva función que se asigna a la enseñanza supone necesariamente una reconfiguración del aula, para hacer de ella un verdadero espacio de prácticas pedagógicas innovadoras, con materiales educativos que se utilizan para su adquisición; de esta forma el ambiente donde el niño vive es un factor que influye en la educación y fortalecimiento de estos procesos.

Estudios que evalúen el proceso, desarrollo y fortalecimiento de estas competencias, son necesarios debido a que la lectura y escritura estimulan los procesos mentales superiores, la abstracción, creatividad, etc.

Por ello se ha trabajado en una experiencia importante como es la de Aldeas SOS. Esta institución, viene trabajando desde 1949, la primera Aldea Infantil fue fundada por Hermann Gmeiner en Imst, Austria quien asumió el compromiso de ayudar a aquellos niños necesitados que habían perdido sus

hogares, su seguridad y a sus familias como resultado de la Segunda Guerra Mundial, desde entonces esta organización se ha extendido para ayudar a niños de todo el mundo.

La familia en las Aldeas Infantiles SOS se basa en cuatro principios para implementar el desarrollo integral del niño:

La Madre: Cada niño tiene una madre que le cuida

La madre SOS crea un vínculo estrecho con cada niño que le ha sido confiado y le ofrece la seguridad, cariño y la estabilidad que necesita. Como un profesional dedicado al cuidado de los niños, conduce el desarrollo de los mismos y maneja el presupuesto de su hogar con autonomía, reconoce y respeta los antecedentes, el origen cultural y la religión de cada familia.

Hermanos y hermanas: Los vínculos familiares se desarrollan de manera natural

Niños y niñas de diferentes edades viven juntos en lazos de hermandad. Los hermanos y hermanas biológicos permanecerán siempre en una Familia SOS. Estos niños junto a sus Madres SOS crean vínculos emocionales que perduran toda la vida.

La Casa: Cada familia crea su propio hogar

La casa es el hogar de la familia con su ambiente, su ritmo y su rutina inequívocamente propio. Bajo este techo los niños disfrutan un verdadero sentimiento de seguridad y pertenencia. Los niños crecen y aprenden juntos, compartiendo las responsabilidades, alegrías y tristezas de todos los días.

La Aldea: La familia SOS forma parte de la comunidad

Las Familias SOS viven juntas formando una Aldea con un entorno que los protege, y en la que los niños juegan seguros y hacen amigos. Las familias

comparten experiencias y unas a otras se ofrecen en lazos de apoyo mutuo. Además, viven como miembros integrados en una comunidad local a la que contribuyen a través de su familia, aldea o comunidad, en la cual cada niño aprende a participar de manera activa en la sociedad.

Por tanto, Aldeas SOS y principalmente la escuela como tal desarrolla una gestión escolar sujeta al modelo de transformación hacia el nuevo enfoque propuesto por la Reforma Educativa, basado principalmente en la teoría Constructivista, y de manera paralela se desarrolla el modelo pedagógico vigente en SOS, con la renovación total del mobiliario escolar en base a diseños de la Reforma Educativa.

Luego de la argumentación anterior se presenta la siguiente interrogante:

¿Cuál es la relación que existe entre el desarrollo de competencias lectoras y la construcción del aprendizaje de competencias escriturales en niños y niñas de segundo y tercer año del ciclo de aprendizajes básicos en Aldeas Infantiles S.O.S.?

2. Justificación

Los niños y niñas empiezan a leer el mundo desde que tienen relación con el medio ambiente, es decir desarrollan la capacidad de identificar y descifrar señales. La adquisición de la lectura o escritura facilita su inserción a la escuela, por tanto el manejo del lenguaje oral y escrito se constituye en un requisito imprescindible en el proceso educativo. Los niños y niñas construyen paulatinamente las letras, sílabas y palabras cuando toman conciencia de las mismas al percibir sutiles diferencias o similitudes entre ellas.

De esta forma se puede decir que el lenguaje de los niños y niñas son expresados mediante diversos medios de comunicación expresiva, entre ellos se encuentran el lenguaje oral y escrito, por lo tanto su incremento y mejora tiene relación con la estimulación familiar, educativa y social.

Para ello, se han analizado algunos criterios de evaluación como lo establece Hernández Sampieri.

Conveniencia

Esta investigación estudió las competencias lectoras y escriturales en niños y niñas que cursaban el segundo y tercer año del ciclo de aprendizajes básicos, en Aldeas Infantiles S.O.S. Se pudo conocer el desempeño de las competencias lectoras y escriturales y como éstas se correlacionan entre sí.

Aporta información acerca de la construcción de las competencias lectoras y escriturales del nivel primario, dando información detallada sobre el desempeño de las dimensiones comunicativa, gráfica y gramatical.

Relevancia social

Se establece el beneficio de la Institución S.O.S. porque podrá contar con un diagnóstico pedagógico sobre el desempeño lectoescritural de los niños. Los profesores llegarán a conocer las necesidades, y capacidades lectoras y escriturales de sus estudiantes, gracias a este conocimiento se puede llegar a organizar actividades que fortalezcan el desarrollo de la lectoescritura dentro del ambiente de aula.

El alumnado se beneficiará en la medida que la institución o el establecimiento pongan en prácticas estrategias para coadyuvar el desempeño lectoescritural de estos niños.

Implicaciones prácticas

Al llegar a conocer el proceso de adquisición de la lectoescritura en esta población, se obtuvo un panorama general sobre las deficiencias y fortalezas en las diferentes dimensiones estudiadas, clarificando de esta manera los puntos de intervención para posteriores estudios o simplemente para que la Institución S.O.S. o las Unidades Educativas promuevan acciones prácticas para la nivelación o mejora del desarrollo lectoescritural.

Valor teórico

En cuanto al valor teórico; si bien existen estudios previos sobre el desarrollo de la lectoescritura la presente investigación profundizó el análisis de este proceso.

La información obtenida en el trabajo de campo servirá, para que posteriores investigadores dispongan de una base teórica como

metodológica sobre el desempeño lector y escritural de los niños y niñas de estas edades.

Utilidad metodológica

La utilidad metodológica de la presente investigación es el uso de un instrumento innovador elaborado para este estudio específico, mismo que permitió medir las dimensiones comunicativa, gráfica y gramatical de una forma individualizada. De esta forma, el instrumento facilitó conocer el desempeño y evaluación individual de cada niño y niña en su adquisición lectoescritural. También, se cuantifica el desempeño general de los niños y niñas en su proceso áulico.

Creemos que esta forma de evaluación al igual que la aplicación del instrumento son las formas más adecuadas de evaluar estos procesos. Este instrumento puede ser utilizado y modificado de acuerdo a las exigencias de cada ambiente educativo.

CAPÍTULO II

Objetivos de la investigación

1. Objetivo general

Identificar la relación entre el desarrollo de competencias lectoras y la construcción de competencias escriturales en niños y niñas del segundo y tercer año del ciclo de aprendizajes básicos en Aldeas Infantiles S.O.S.

2. Objetivos específicos

- Indagar sobre el nivel de desarrollo de competencias lectoras en niños y niñas de segundo y tercer año de asistencia escolar.
- Identificar el nivel de construcción de competencias lectoras con el nivel de construcción de las competencias escriturales.
- Comparar el nivel de desarrollo de las competencias lectoras con el nivel de construcción de las competencias escriturales.

3. Hipótesis

El desarrollo de las competencias lectoras tiene relación con la construcción de las competencias escriturales en niños y niñas de segundo y tercer año del ciclo de aprendizajes básicos.

CAPÍTULO III

Método de la investigación

La presente investigación permite establecer inferencias sobre la apreciación de las variables de las competencias lectoras y adquisición de competencias escriturales, pudiendo establecer correlaciones entre ambas competencias estudiadas.

1. Tipo de investigación

En función de las características del problema de la investigación, se utilizó un tipo de investigación No experimental, el cual permite observar el comportamiento de las variables, y explicarlas sin manipularlas.

La presente investigación es un estudio correlacional es decir que "... tiene como propósito medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables (en un contexto en particular)".²

A este aspecto, Hernández, Fernández y Baptista señalan: "... la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos"³. Además, "Las investigaciones no experimentales son aquellas en las cuales el investigador no tiene el control sobre la variable independiente".⁴

² HERNÁNDEZ S, R., FERNÁNDEZ, C. C. Y BAPTISTA, Metodología de la investigación. Barcelona : MacGraw Hill, 1999. pp. 63

³ HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, FERNÁNDEZ Collado, C., y BAPTISTA Lucio, P.: Metodología de la investigación, Ed. Mc Graw HILL, México, 1997, p.189.

⁴ BRIONES, Guillermo.: Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Bogotá, Colombia. 2002. pp.46.

2. Diseño de la investigación

Por el tipo de investigación, y al ser éste No experimental, el diseño es descriptivo, de corte transeccional.

Este tipo de investigación pretende realizar una descripción del comportamiento de los sujetos sobre una temática específica y en un momento determinado. Así: "Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades..."⁵. Es necesario hacer notar que los estudios descriptivos miden de manera más bien independiente los conceptos o variables con los que tienen que ver. Por su parte, los autores Goode y Hatt nos indican que: "la investigación descriptiva, reseña las características de un fenómeno existente".⁶

Es de corte transeccional o transversal por que "recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado"⁷.

3. Metodología

3.1. Lugar

La aplicación de la prueba se la realizó en ambientes de Aldeas Infantiles S.O.S. de la ciudad de La Paz, las cuales se hallan en la zona de Mallasa a 20 minutos de transporte del centro de la ciudad.

Aldeas Infantiles es una organización social de carácter privado y sin fines de lucro, brinda a los niños, niñas y jóvenes abandonados la posibilidad de desarrollarse integralmente, además les ofrece una formación sólida para

⁵ HERNÁNDEZ Sampieri, Op. Cit. pp.60.

⁶ GOODE, William y HATT Paul K.: Métodos de Investigación Social. Trillas, México. 1998. pp. 39.

⁷ GOODE ; HATT Ibid. pp. 191-192.

que puedan enfrentar la vida de una manera autónoma, buscando contribuir a su madurez personal.

Su acción no se centra únicamente en procurar la satisfacción de las necesidades básicas de estos niños; proporciona un hogar, una familia, y lo adecuado para vivir. La idea de la Aldeas Infantiles ha puesto en la práctica una reforma a escala mundial sobre el cuidado de los niños, las firmes concepciones psicológicas y pedagógicas han logrado cambiar el destino de estos pequeños. Muchos expertos consideran a la familia de Aldeas Infantiles S.O.S como una alternativa a la familia natural.

En nuestro país existen 8 Aldeas Infantiles, en La Paz (1), Cochabamba (2), Santa Cruz (1), Oruro (1), Sucre (1) Tarija (1) y Potosí (1). En ellas alrededor de 720 niños encuentran una nueva familia y el calor de un hogar, para brindar una familia a niños desamparados en la ciudad de El Alto se pretende construir también una aldea en esta ciudad.

3.2. Ambiente

Los ambientes donde se llevó a cabo la aplicación de la prueba fueron las mismas casas en las que viven los niños de Aldeas Infantiles S.O.S. Las casas, aunque pequeñas, tienen una buena disposición e iluminación. La prueba fue tomada en el comedor y en la sala procurando la privacidad para cada niño o niña evaluado(a). De esta forma, la aplicación se realizó individualmente a cada uno de los niños y niñas.

3.3. Sujetos de la investigación

Los sujetos de investigación fueron niños y niñas que cursan el segundo y tercer año del ciclo de aprendizajes básicos, correspondiendo sus

edades a las de 7 a 10 años quienes viven y se educan en Aldeas Infantiles S.O.S., el cuadro a continuación muestra la distribución por sexo y edad de los mismos:

Cuadro No. 1
Distribución de los sujetos por edad y sexo

Sexo	EDAD (años)				Total
	7	8	9	10	
Masculino	2	4	7	1	14
%	14,29%	28,57%	50,00%	7,14%	100%
Femenino	2	5	4	-	11
%	18,18%	45,45%	36,36%	-	100%
Total	4	9	11	1	25

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, se tiene una distribución no uniforme para los sexos y las edades. Se tienen 11 mujeres y 14 varones haciendo un total de 25 niños y niñas. En cuanto a la edad se tiene 4 sujetos con edad de 7 años, 2 varones y 2 mujeres, para 8 años tenemos 4 varones y 5 mujeres sumando 9 sujetos, en la edad de 9 años se tienen 7 varones y 4 mujeres totalizando 11 sujetos y en la edad de 10 años sólo se tiene a 1 varón.

La participación de los niños y niñas por curso se distribuye de la siguiente forma:

Cuadro No. 2
Distribución de los sujetos por asistencia escolar y sexo

Año escolar	Sexo		Total
	Femenino	Masculino	
Segundo	6	6	12
Tercero	5	8	13
Total	11	14	25

Los niños y niñas que participaron en el estudio, al constituir un grupo pequeño y además por las características sociales en las que se desenvuelven, se constituyeron en una muestra arbitraria.

3.4. Muestra

Los 25 niños y niñas constituyen una muestra *No probabilística*, de conveniencia. "El **muestreo no probabilístico** es aquel en el que se desconoce la probabilidad de seleccionar cualquier miembro individual de la población. Las muestras no probabilísticas no cumplen con la condición de las probabilísticas. En otras palabras, no son muestras al azar."⁸ La característica de este tipo de muestras es que "la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características del investigador (...) Aquí el procedimiento no es mecánico, ni en base a fórmulas de probabilidad..."⁹. Así se pidió a la dirección la autorización para que cada madre sustituta de su permiso para que uno de los niños o niñas que tiene a su cuidado participe en la investigación, el niño o la niña seleccionada fue por criterio de la investigadora.

Al constituir una muestra dirigida y pequeña, se da la necesidad de exponer los resultados en forma agrupada y no desagregada por año de primaria.

3.5. Variables

En la investigación se han determinado las siguientes variables de estudio:

⁸ GOODE, W. Op. Cit. pp. 197.

⁹ HERNÁNDEZ Op. Cit. pp.213.

Independiente : Desarrollo de competencias lectoras.

Dependiente : Adquisición de competencias escriturales

3.6. Operacionalización de variables

VARIABLES	CONTEXTO CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES
Desarrollo de Competencias Lectoras	Grado de desarrollo en el proceso de decodificación que partiendo del reconocimiento de símbolos gráficos se complementa con su plena comprensión, es decir con la recuperación del significado del texto escrito.	Comunicativa	Intención comunicativa
			Coherencia Semántica
			Fuerza expresiva
		Reconocimiento gráfico	Reconocimiento de grafemas
			Reconocimiento de grafías
		Gramatical	Reconocimiento sintagmático
			Reconocimiento de signos básicos en la lectura
			Puntuación
			Entonación
Adquisición de competencias escriturales	Grado de estructuración de los textos escritos en función a dimensiones: comunicativa, gráfica y gramatical	Comunicativa	Fuerza expresiva
			Intención comunicativa
			Coherencia semántica
		Gráfico	Uso de grafías
			Carta
			Imprenta
			Reconocimiento de mayúsculas y minúsculas
		Gramatical	Utilización de signos convencionales
			Segmentación
			Codificación
			Codificación Alfabética

4. Técnicas y fuentes de investigación

4.1. Técnicas

De acuerdo a Jorge Tenorio, "Una técnica representa los medios auxiliares que cuenta un investigador para acumular y manipular los datos"¹⁰. Bajo este concepto, se toman las siguientes técnicas:

La *descriptiva*, "son las empleadas para recoger, registrar y elaborar datos e información, sirven para construir instrumentos aplicables a los propósitos del estudio..."¹¹. Así se utilizó en esta tesis la investigación documental, porque se hace una recopilación de la información de documentos oficiales del Ministerio de Educación, documentos de la Reforma Educativa, y bibliotecas especializadas; las cuales sirvieron para la confección de fichas bibliográficas, fichas de contenido, fichas textuales y fichas de resumen.

La *métrica*, "son las que se emplean para definir las clases y tipos de medición que deben aplicarse y cómo efectuar éstas mediciones"¹², en ésta técnica se hace uso de aplicaciones informáticas estadísticas, a fin de evitar errores en la medición.

4.2. Fuentes de información

En esta investigación se utilizaron los siguientes tipos de fuentes de investigación:

a) Fuentes primarias.- también llamadas empíricas o reales, que consistió en recurrir a las fuentes de información bibliográficas y

¹⁰ TENORIO Jorge.: *Técnicas de Investigación*, Mc Graw Hill, México, 1986. pp.11.

¹¹ TENORIO Ibid. pp. 13

¹² SIERRA B. R.: *Tesis Doctorales y trabajos de investigación científica*, Ed. Paraninfo, España, 1986. pp. 184.

revisión de literatura que se encuentra en libros, artículos de publicaciones y documentos oficiales.

b) Fuentes secundarias.- a través del uso de revistas, publicaciones de resúmenes y otras fuentes de información secundaria.

5. Instrumentos de recolección de los datos

El cuestionario, como instrumento de medición, debe cumplir necesariamente los requisitos de confiabilidad y validez, para lo cual se lo elaboró siguiendo una secuencia lógica coherente, la cual se la describe a continuación:

1° Se realizó la operacionalización de las variables involucradas.

2° Se revisó la operacionalización en función a la definición de cada variable, tomando en cuenta las dimensiones e indicadores.

3° Se construyó los ítemes y su nivel de medición para cada una de las variables de estudio.

4° Luego, se desarrolló la codificación de los datos.

5° Se efectuó la aplicación de la "**Prueba piloto**" en una población con semejanza con la muestra. Esta población fue un grupo de 15 niños y niñas que asisten a la Fundación La Paz que se encuentra ubicado en la zona de Villa Copacabana. Este paso sirvió para medir la confiabilidad de la prueba, por medio del método del Puntaje Verdadero, éste consiste en determinar el puntaje verdadero en

función de un cociente entre el puntaje observado y el verdadero, para determinar estos puntajes se recurre a la *técnica de split – half*¹³ (mitades). También se procedió a verificar la validez del contenido, con el fin de apreciar su grado de representatividad respecto al universo de contenido del cual forma parte.¹⁴

6° Posteriormente se realizó el ajuste y mejora del instrumento, con los resultados de la validación, se pudo mejorar y adecuar el instrumento.

Una de las características principales de este instrumento es aquella referida al formato, ya que no tiene el de un cuestionario tradicional, sino de la realización de distintas pruebas en las que se miden los aciertos sobre aspectos concretos de la lecto-escritura cuyas competencias específicas se detallan en el cuadro de operacionalización de las variables.

6. Procedimiento

El procedimiento que siguió la presente tesis fue:

1° Investigación documental

Se realizó la detección y revisión de la literatura existente sobre el tema de investigación, en ese proceso se recopiló información de fuentes primarias y secundarias, las mismas que fueron catalogadas en fichas bibliográficas y se las ordenó en función de la estructura del marco teórico propuesto en el perfil de tesis, ésta estructura de marco teórico fue flexible ya que

¹³ SIERRA B. R. Op. Cit. pp. 201.

¹⁴ TENORIO J. Op. Cit. pp. 35.

algunos puntos fueron excluidos y otros fueron incluidos, conformando un Marco Teórico mejor fundamentado.

2° Selección de los sujetos de investigación y de la validación de los instrumentos

Debido a que la aplicación de la prueba se realizó a fines del año 2001, fue muy difícil encontrar instituciones educativas que autoricen la realización de la investigación con sus estudiantes. Recibida la autorización de la dirección de Aldeas Infantiles S.O.S., fue menester hallar una institución educativa que trabaje con niños de características similares a las de los niños de la investigación, así la institución que dio su autorización para la validación de los instrumentos fue la Fundación La Paz.

Por las razones indicadas no fue pertinente proceder a calcular muestra de la población, sino que se trabajó con los sujetos disponibles para la investigación, por ello se indica que se trabajó con una muestra no probabilística, por ello los resultados hallados se circunscriben a los mismos.

3° Aplicación de los instrumentos y procesamiento de los datos

De acuerdo a la metodología planteada y definida la población del estudio, se procedió a la aplicación de los instrumentos validados en los sujetos de investigación.

La recolección de los datos se realizó en las mismas pruebas, las cuales posteriormente se vaciaron en una matriz de datos, tomando en cuenta los datos personales de los

sujetos y las respuestas obtenidas por ítem. Para el procesamiento de los mismos se utilizó la aplicación informática estadística SPSS, se realizó el tratamiento de los datos ordinales, sobre la base de los cuales se encontraron los porcentajes de respuestas que se muestran en el capítulo correspondiente a los resultados.

Con la misma aplicación informática se hallaron los coeficientes de correlación que comprobaron la hipótesis de investigación.

4° Elaboración del cuerpo de la tesis

Realizada la investigación y con el fundamento teórico respectivo se procedió a la elaboración del cuerpo de la tesis en sus respectivos capítulos.

CAPÍTULO IV

Marco Teórico

1. El aprendizaje

En los tiempos actuales, se advierte una rapidez sorprendente en los cambios culturales, tecnológicos, sociales y productivos, implicando la necesidad de frecuentes adaptaciones y readaptaciones de la actividad humana, en sus múltiples facetas a las exigencias de la vida moderna.

Es precisamente en este contexto de cambio que, en los últimos años se han intensificado los intentos de perfeccionar, estimular y acelerar la materialización de todas las potencialidades del sujeto, constituyendo la capacidad de aprendizaje un aspecto esencial en este proceso.

La definición de aprendizaje puede conceptualizarse como un cambio relativamente permanente en la potencialidad del ser humano, es un:

“Proceso mediante el cual el sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento o de acción.”¹⁵

El aprendizaje está asociado al crecimiento personal, la vida escolar es el centro de la acción educativa, por ende podemos definirla cómo:

¹⁵ Léxicos Ciencias de la Educación.: Psicología. Editorial Santillana. S.A. Madrid España. 1989. pp. 39.

"(...) un proceso social, de enriquecimiento individual y grupal dado en el sentido que se constituye por el sujeto en los espacios de interacción y relaciones que construye en la realidad social, no como la reproducción de una información construida fuera de él y transmitida mecánicamente." ¹⁶

El aprendizaje escolar constituye la base primordial para encarar diversas problemáticas. Así en la convergencia de las diversas aproximaciones psicoeducativas, Díaz y Hernández proponen que la misma puede aportar cualitativamente al:

"(...) desarrollo psicológico del individuo, particularmente en el plano intelectual y en su intersección con los aprendizajes escolares.

La identificación y atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos en relación con el proceso enseñanza-aprendizaje.

El reconocimiento de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, dando una atención más integrada a los componentes intelectuales, afectivos y sociales." ¹⁷

Básicamente el aprendizaje está presente en el desarrollo global del ser humano, mediado en su relación con el contexto social que le rodea, por ende el aprendizaje escolar sustenta la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento personal del individuo, en una formación activa, sistemática y organizada.

¹⁶ SUÁREZ R. Clara. Proyecto ORIENTE.: Una alternativa para la Orientación Educativa. Ponencia presentada en II Encuentro Internacional de Psicología Latinoamericana y Caribeña. Santiago de Cuba. 1997.

¹⁷ DÍAZ, Frida ; HERNÁNDEZ Gerardo.: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial McGraw -Hill. México. 1998. pp. 14.

1.1. Tipos y situaciones del aprendizaje

La construcción del conocimiento escolar advierte el protagonismo del alumno en su proceso enseñanza aprendizaje, orientando a la institución educativa como una facilitadora del proceso de socialización e individualización del estudiante, debiendo promover en él la construcción de una identidad personal enmarcada en un contexto social y cultural determinado.

Existen innumerables aportaciones en el campo educativo en la perspectiva del aprendizaje escolar. Así Piaget (1976) orienta con sus trabajos el establecimiento de los parámetros de una ontogenia de las principales funciones intelectuales, lingüísticas, morales y afectivas del niño. Actualmente ya nadie pone en duda la necesidad de una perspectiva psicogenética en el estudio de la mente humana. Esta perspectiva se ha desarrollado superando los límites de la psicología infantil y se ha extendido a otros campos como la epistemología y la educación.

Vygotsky, en base a su experiencia acumulada durante años de trabajo, enunciar una serie de principios muy importantes en la enseñanza:

- a) Tomar en cuenta el nivel de desarrollo de los alumnos.
- b) Considerar un rol activo del alumno en el aprendizaje.
- c) Enfatizar la interacción, en donde participen padres, profesores y alumnos; así la actividad de aprendizaje va acompañada de una discusión reflexiva con los demás.
- d) Aprender significa reestructuración y reorganización del conocimiento.
- e) Transformar el conocimiento implica desintegrar algunas estructuras e integrar sus elementos en otras estructuras nuevas y más complejas.”¹⁸

¹⁸ VYGOTSKY, L. S.: El papel del juego en el desarrollo. Primera Edición. Editorial Crítica, Barcelona España. 1982.

Para Vygotsky, las claves para la comprensión del desarrollo mental yacen en los procesos sociales de los niños; es decir, el desarrollo cognitivo depende de la interacción de ellos con su ambiente social, sostiene que debemos diferenciar entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo, proceso que puede denominarse como su nivel de desarrollo efectivo, y lo que es capaz de aprender y hacer gracias a la ayuda de un adulto y de sus compañeros; es decir, el nivel de desarrollo potencial del alumno. La diferencia entre estos dos puntos que se encuentran en nuestra estructura interna, es llamada la zona de desarrollo próximo.

"La zona de desarrollo próximo es la distancia entre el nivel de desarrollo actual de un alumno determinado por el proceso de solución de problemas en forma personal y el nivel superior de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas bajo la guía del profesor o en colaboración con compañeros más capaces. En otras palabras, es la diferencia entre lo que los alumnos pueden hacer en forma independiente y lo que pueden hacer con ayuda de otras personas."¹⁹

Así para Vygotsky los niños y jóvenes dependen de las bases sociales de la mente para desarrollarse cognitivamente.

Ausubel, también establece que el aprendizaje debiera progresar deductivamente, es decir, ir desde una comprensión de los conceptos generales hasta una comprensión de los específicos, también sugiere que en la mayoría de las disciplinas, las personas adquieren el conocimiento mediante el aprendizaje por recepción antes que por el de descubrimiento.

¹⁹ VYGOTSKY, Op. Cit. pp. 135.

De acuerdo con Ausubel hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases. Se diferencian en primer lugar dos tipos de dimensiones:

- "La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
- La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz."²⁰

En la primera dimensión se advierte a su vez dos tipos de aprendizaje posibles: por recepción y por descubrimiento; y en la segunda dimensión se encuentran dos modalidades: por repetición y significativo. La interacción de estas dos dimensiones se expresan en las denominadas situaciones de aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo.

A. Primera dimensión modo en que se adquiere información	
Recepción	Descubrimiento
<ul style="list-style-type: none"> • El contenido se presenta en su forma final. • El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva. • No es sinónimo de memorización. • Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognoscitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal). • Útil en campos establecidos del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido principal a ser atendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. • Propio de la formación de conceptos y solución de problemas. • Puede ser significativo o repetitivo. • Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognoscitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones. • Útil en campos de conocimiento donde hay respuestas univocas.
B. Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz	
Significado	Repetitivo
<ul style="list-style-type: none"> • La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. • El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado. • El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes. • Se puede construir un entramado red conceptual. • Condiciones: material significado lógico. Alumno: significación psicológica. • Puede promoverse mediante estrategias apropiadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. • El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información. • El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los "encuentra". • Se puede construir una plataforma o base de conocimientos actuales. • Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva.

Fuente: DÍAZ, Frida ; HERNÁNDEZ Gerardo.: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial McGraw-Hill. México. 1998. pp. 20.

²⁰ DÍAZ ; HERNÁNDEZ Op. Cit. pp.19.

El constructivismo sostiene que el conocimiento no es copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Nuestro modo de ordenar la experiencia es secuencializándola con distinciones internas y externas, creando una nueva realidad que es la construcción del conocimiento. La concepción constructivista del aprendizaje se sustenta en la idea de que la finalidad de la educación es promover los procesos de crecimiento cultural y personal del alumno.

Uno de los enfoques constructivistas es el pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextuales. El aprendizaje ocurre solo si se relacionan de manera no arbitraria y sustancial, la nueva información con los conocimientos y experiencias previas que posee el individuo en su estructura de conocimientos unido a una disposición de aprender significativamente (motivación y actitud).

El enfoque expositivo de Ausubel:

"Apela a una gran interacción entre el profesor y sus alumnos. Aunque el profesor haga la presentación inicial, las ideas y respuestas de los alumnos son muy importantes y se piden en cada lección.

Es deductivo. Los conceptos más generales e inclusivos se presentan primero mientras los conceptos más específicos se derivan de ellos.

Es secuencial. Ciertos pasos deben seguirse en la presentación de la materia."²¹

Ausubel ha propuesto este tipo de aprendizaje, definiéndolo como la adquisición de nuevos significados. Mas, en esta definición hay dos ideas importantes que destacar. Primero, que el aprendizaje significativo implica

²¹ AUSUBEL, D.: La psicología de la significación: Una introducción al aprendizaje escolar. Primera Edición. Grune y Stratton, Nueva Cork E.E.U.U. 1963.

que la información a ser aprendida es potencialmente significativa; es decir, es apropiada para el alumno. Segundo, la adquisición de nuevos significados se refiere al proceso mediante el cual los alumnos convierten la información potencialmente significativa en significativa real.

La educación para el aprendizaje significativo supone la capacidad de desarrollar estrategias de aprendizaje de larga vida, aprender a aprender. El aprendizaje permanente considera todo el aprendizaje como un proceso continuo e interrumpido durante todo el ciclo vital. Una educación de alta calidad, es la premisa esencial. La educación de formación profesional, unida a la estimulación de las capacidades, podrá dotar a todos los niños y jóvenes de las nuevas aptitudes básicas que requiere su futuro desempeño profesional dentro de una economía basada en el conocimiento. Asimismo, debe garantizar que han «aprendido a aprender», y que tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje.

El desarrollo del aprendizaje permanente es una responsabilidad que comparten los gobiernos, los individuos, y las comunidades e instituciones educativas. Todos ellos deben aceptar el reto de fomentar y participar en el aprendizaje y el trabajo en pro de unos objetivos comunes que aborden las necesidades individuales y nacionales.

1.2. La capacidad de aprendizaje

En el mundo contemporáneo, han sido varios los investigadores que han realizado trabajos encaminados a la formación y desarrollo de la capacidad de aprendizaje Kalmikova (1975), Ananév (1966), Mújina (1979), Gunthke (1986), entre otros.

Estas conceptualizaciones con un enfoque esencialmente psicológico o pedagógico, aportan una perspectiva que explica la capacidad de aprendizaje no sólo o esencialmente a través de la inteligencia, sino que tienen en cuenta otros recursos del sujeto como aspectos importantes de sus potencialidades para aprender.

En consecuencia se puede considerar que la:

"(...) capacidad de aprendizaje es una configuración subjetiva de la personalidad en la que se integran alrededor de un sentido subjetivo que tiene lo que se aprende para el sujeto, operaciones cognitivas y formaciones afectivo motivacionales que se manifiestan en situaciones de aprendizaje."²²

En la capacidad de aprendizaje en el escolar a nivel primario, está estructurada por la interrelación de cualidades intelectuales y de formaciones afectivo motivacionales y volitivas de la personalidad que funcionan de forma potencial o manifiesta.

La capacidad de aprendizaje así concebida posibilita el acceso consciente a las estrategias de aprendizaje, estas se constituyen en objeto específico de conocimiento y regulación del sujeto de manera que la estimulación de dicha capacidad, se convierte en un factor decisivo de influencia sobre el nivel de procesamiento consciente y la correspondiente regulación.

²² MONCADA Sánchez, P. Caridad.: Alternativa para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Ponencia presentada en II Simposio Iberoamericano de investigación y educación. MEDICAP. La Habana Cuba. 1998.

Nisbet J. y J. Shucksmith destacan que en las estrategias de aprendizaje se:

"(...) constituyen configuraciones de funciones y recursos cognitivos, afectivos y psicomotores que el sujeto lleva a cabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje"²³

Posibilitan un planteamiento básico para enfrentar de forma eficaz y eficiente el aprendizaje, para lograr una integración de nuevos elementos y su organización para la solución de problemas de diversa naturaleza y cualidad.

Las estrategias son procesos de la capacidad de aprender del sujeto, mediante las cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades, difieren de estas por su carácter altamente generalizado y sobre todo porque incluyen una actividad metacognitiva, que implica no sólo la conciencia del sujeto de sus procesos de aprendizaje, sino su regulación, todo lo cual posibilita al sujeto asumir la responsabilidad por el propio aprendizaje.

En el proceso de enseñanza aprendizaje, ha sido insuficientemente abordada la estrategia general en la que tiene que ver con cuestiones tales como planteamientos, selección de métodos de aprendizaje, de análisis y valoración sobre procesos y sobre los recursos personales para enfrentar las tareas de aprendizaje. Se trata de introducir la enseñanza de estrategias de aprendizaje en la práctica educativa, las disciplinas curriculares constituyen la base para dicha aplicación, siempre que sus contenidos se organicen de forma tal que estimulen la capacidad de aprender.

²³ NISBET, John ; SHUCKSMITH Janet.: Estrategias de aprendizaje. Ediciones Antillanas. S. A. Madrid España. 1993.

2. Las competencias

Desde la semántica castellana, el diccionario epistemológico de la lengua propone algunos sinónimos frente a este concepto:²⁴

- Idoneidad	- Facultad
- Aptitud	- Talento
- Suficiencia	- Destreza
- Capacidad	- Disposición
- Habilidad	- Arte
- Pericia	- Maña

Los mismos sinónimos orientan a la competencia designándola como, un desempeño eficiente y adecuado.

En esta perspectiva se la define como:

"(...) una capacidad de acción e interacción sobre el medio, natural, físico y social. Una capacidad de acción e interacción eficaz y eficiente:

- En el enfrentamiento y la solución de problemas.
- En la realización de las propias metas.
- En la creación de productos pertinentes a necesidades sociales.
- En la generación de consensos."²⁵

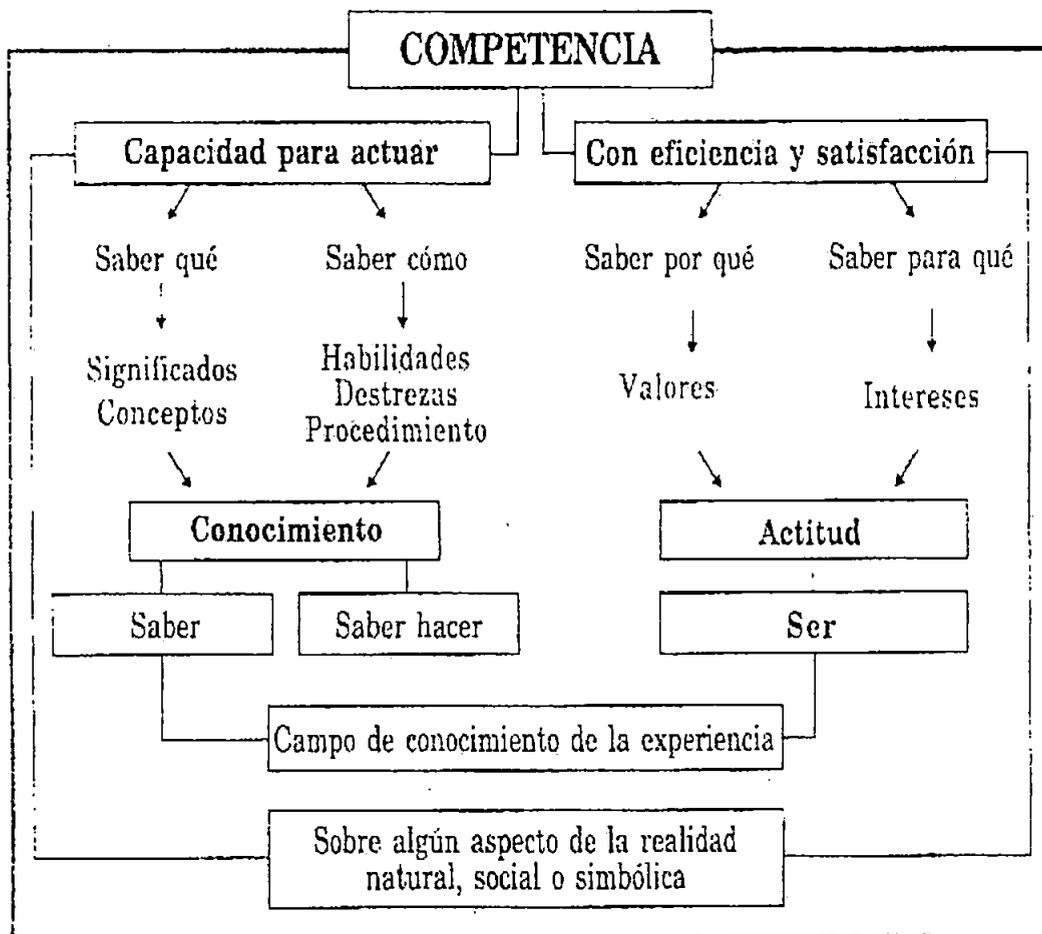
Una síntesis, frente a esta temática, puede ser referida al término propuesto por la comisión Delors,²⁶ definiéndola como un SABER HACER. "El "SABER " en sí mismo como señal de sabiduría, va a proponer el aprendizaje como una experiencia básicamente discursiva; o, en el mejor de

²⁴ COROMINAS, Joan.: Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Editorial Gre-dos, Madrid. España. 1987.

²⁵ PINTO Cueto Luisa.: Aprendizaje y desarrollo de competencias. Materiales para ala discusión. Avances. Tarea. España. 1998. pp.12.

²⁶ DELORS, J.: La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional. Sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana-UNESCO, Madrid España. 1996.

los casos, va a enfatizar la capacidad de comprender, explicar, identificar, diferenciar, interrelacionar, enumerar, categorizar, en la perspectiva del "desarrollo cognitivo" del niño o de la niña.



Fuente: PINTO Cueto Luisa.: Aprendizaje y desarrollo de competencias. Revista Materiales para la discusión. Avances. Editorial Tarea. España. 1998. pp. 5.

Entonces podemos definir por competencia:

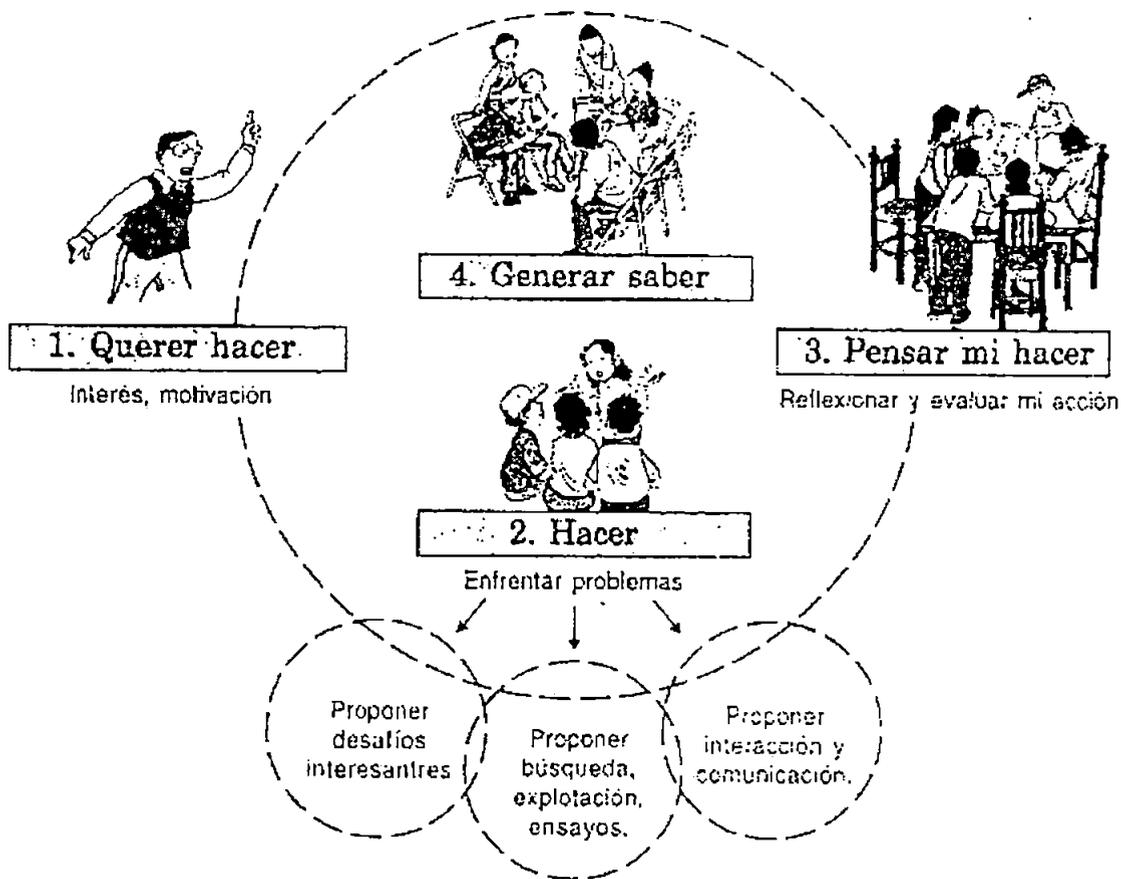
"(...) la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción, social, natural o simbólica". Cada competencia viene a ser un aprendizaje complejo que integra habilidades, aptitudes y conocimientos básicos. Se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (SABER), procedimental (SABER HACER), y actitudinal (SER). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje (METACOGNICIÓN)."²⁷

El desarrollo de una experiencia de aprendizaje genera más de una competencia; pero en cada una de ellas interactúa de manera dinámica y permanente: el conocimiento y la actitud, de esta manera es posible afirmar que si bien su desarrollo involucra los tres tipos de saberes, el saber conceptual (SABER) solo será posible luego de operar (SABER HACER) intencionadamente (SER) sobre una realidad. Investigar, experimentar, construir y resolver permitirá paulatinamente al sujeto la construcción de significados, nociones y conceptos. El saber conceptual es una reelaboración y no una simple información desligada del interés, del sentido de utilidad y del valor que le otorga quien aprende.

Las competencias son resultados del proceso de construcción del conocimiento, muy valioso para evaluar la eficiencia del proceso mismo. Las mismas se forman integrando contenidos, conceptos estructurales, principios, etc.

²⁷ PINTO Op. Cit. pp.4.

¿Cómo se desarrolla una competencia?
SE APRENDE A HACER... HACIENDO



Fuente: PINTO Cueto Luisa.: Aprendizaje y desarrollo de competencias. Revista Materiales para la discusión. Avances. Editorial Tarea. España. 1998. pp. 18.

2.1. El aprendizaje de las competencias

El aprendizaje de las competencias supone procesos complejos cuyo logro se da de manera progresiva durante la formación educativa de nivel primario y secundario. Por consiguiente la Reforma Educativa²⁸ plantea trabajar en situaciones de la vida real en base a actividades secuenciadas y articuladas entre sí, por lo cual propone trabajar en proyectos de aula que posibilite la participación y el compromiso compartido entre profesor, niños y padres de familia, permitiendo promover en los estudiantes el desarrollo de competencias de una manera integradora y significativa. Para saber en que medida los niños y niñas van desarrollando las competencias, es necesario plantear indicadores de logro para cada una de ellas.

"Los indicadores de logro son las expresiones evaluables de los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales de cada competencia. Un indicador de logro hace referencia al resultado o a la manera en que el niño demuestra su avance en el desarrollo de una determinada competencia."²⁹

Para su establecimiento de indicadores, se puede recurrir a tres fuentes de información:³⁰

- La competencia en sí mismo: conceptos, procedimientos y actitudes que la conforman.
- La psicología del desarrollo, que nos proporciona información sobre lo que el niño es capaz de hacer y comprender a una determinada edad.
- El saber cultural estructurado, que nos lleva a las diversas disciplinas. Cada competencia, algunas más que otras, toman de las disciplinas los contenidos básicos para el desarrollo de las mismas.

²⁸ MECD BOLIVIA, Documentos de Trabajo. Primer ciclo del nivel primario. Reforma Educativa. Primera Edición. La Paz – Bolivia. 2000. pp. 6.

²⁹ PINTO Luisa; PASCO Consuelo; CÉPEDA NORA.: Giraluna, guía para docentes de 2do. Grado. Editorial Tarea. España. 1996.

³⁰ PINTO; PASCO y CÉPEDA Idem.

Así como el desarrollo cognitivo, el desarrollo efectivo, moral, motor y la capacidad del lenguaje escritural y lector, marcarán pautas para establecer estándares de logro.

El aprendizaje significativo orienta el modelo pedagógico basado en el "currículo por competencias", este corresponde al paradigma que centra su interés en el que hacer educativo orientando al sujeto que aprende y a la sociedad en la que actúa.

La definición de cuáles son las competencias o capacidades que el alumno debe desarrollar para actuar eficiente, eficaz y satisfactoriamente en la sociedad es un reto su desarrollo, pero una base general orienta este proceso y la escuela debe desarrollar sus condiciones para aprender a aprender, y que esta pueda manejar con autonomía y capacidad la formación en el uso de códigos lingüísticos y matemáticos para entender y producir información.

En base a estas premisas podemos referirnos a que la habilidad en la solución de una situación, se basa en la manera reflexiva y flexible de nociones, procedimientos y actitudes. Según Luisa Pinto se establecen de la siguiente manera:³¹

³¹ PINTO C. Op. Cit. pp. 14-15.

a) Las actitudes encabezan el proceso de aprendizaje.

Si asumimos la actitud como postura o disposición básicamente efectiva para comportarse de una manera determinada, se puede diferenciar tres tipos de actitudes:

Disposiciones para aprender.

Disposiciones para aprender eficientemente.

Disposiciones para desempeñar bien en un campo.

b) Los procedimientos son el eje desencadenante

Definido el interés por el objeto, material o simbólico, las personas se aproximan a él para explotarlo. Si se sienten retadas, se lanza a probar una y otra respuesta. El **ensayo- error** en la búsqueda de soluciones a los problemas es característico del método científico. Es desde la exploración de los procedimientos que surgen la interrogación, las hipótesis y el pronóstico, la necesidad de nuevos datos, la búsqueda y el acopio de mayor información.

Cuando niños y niñas se colocan en situación de responder a un problema que les interesa y los reta, puede haber reflexión previa o acuerdo previo respecto a un plan para abordarlo, pero saben que el ensayo de respuesta es el momento crucial, el que puede disminuir o aumentar el interés, fortalecerlos en la confianza o desalentarlos, confirmar o cuestionar sus suposiciones, agregar nuevas preguntas, despertar otras necesidades, lanzarlos a la búsqueda de mayor información.

c) La información emerge como necesidad del proceso

Es durante el proceso que empiezan a aparecer de un modo más claro nuevas necesidades de información. Es esta curiosidad, que brota de la propia experiencia y reflexión del sujeto, la que le lleva espontáneamente a la explotación de diversas fuentes.

El manejo de información puede incluir, ciertamente, el dominio específico de hechos o experiencias, lugares, circunstancias, personas, mensajes, relatos e incluso procedimientos o actitudes mismas. Pero en todos los casos, solo representa información relevante y significativa para los niños y las niñas en la medida que brote de sus necesidades internas y de sus experiencias directas.

Leer es atribuir sentido al lenguaje escrito, este se origina de una necesidad de recibir alguna información, extrayéndole significados en base a nuestra curiosidad.

En general, cuando uno piensa en la lectura se deja en segundo plano las operaciones y procedimientos mentales, los mismos son la base de la construcción de la inteligencia de toda estrategia de acción.

Citemos algunos:³²

- Identificar, aislar / poner en relación, combinar, comparar, clasificar, serial.
- Introducir, deducir.
- Emitir hipótesis, verificarlas.
- Reproducir, transformar, transponer, inventar.
- Memorizar, reinvertir, transferir, etc.

Explícitamente esta dimensión, es eficaz desde el punto de vista del aprendizaje porque estas operaciones mentales son la base de todas las actividades de lectura y de producción de textos, constituyéndose además como transversales a todas las disciplinas.

Con la Reforma Educativa se instaura una nueva manera de organizar el aula, el funcionamiento de esta nueva manera de concebir la enseñanza se apoya en elementos complementarios entre sí como los grupos de nivel.

Estos son la base de la educación desgraduada.

"Cada uno de los ciclos de la educación primaria y secundaria se estructura en diferentes niveles de aprendizaje, en los cuales los educandos trabajan en grupos de nivel organizados según sus disposiciones de aprendizaje. Los niños de un grupo de nivel son niños que por tener capacidades, competencias y necesidades educativas similares pueden trabajar juntos en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje."³³

³² GALDAMES F. Vivina; MEDINA M. Alejandra.: Formar niños lectores de textos. Ciclo II: 5 – 8 años de edad (Zinder – 1ro – 2do año básico). Grupo de Investigación de Ecoen. Coordinación: Jossete Jolibert. Ediciones pedagógicas Chilenas S. A. Filial grupo Hachete, Santiago Chile. 1991. pp. 133.

³³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Organización Pedagógica. Documentos Base Reforma Educativa SNE – Bolivia. Edit. SIGLA S.R.L. La Paz – Bolivia. 1997. pp.30.

El tiempo de duración de cada nivel no es fijo, como en el caso de los grados o cursos, su duración de un nivel depende del tiempo que requiere los alumnos (as) para adquirir y desarrollar las competencias previstas.³⁴ la nueva organización es flexible, abierta y responde a las necesidades particulares de los distintos grupos humanos que se adviertan en el aula, esto facilita poder flexibilizar y atender de manera diferenciada a los alumnos, constituyéndose el maestro como un facilitador del aprendizaje.

En cada nivel, los niños desarrollan secuencias de actividades de aprendizaje graduadas cada vez más complejas, avanzando de un nivel a otro según sus logros al realizar dichas actividades. La relación docente se centra en atender simultáneamente y diferenciadamente a todos los grupos de un aula, considerando sus necesidades de aprendizaje y respondiendo a los rendimientos que expresen durante el proceso.

Por consiguiente, el aprendizaje de las competencias deben ser constituidas como tales ser identificadas, ejercitadas, explicitadas y sistematizadas. Por ende no se trata de hacer adquirir a los niños conocimientos simplemente formales, sino conocimientos que sean operatorios; para que los niños estén en condiciones de utilizarlos como claves para descubrir, explorar, explicar su realidad personal y social.

³⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Op. Cit. pp. 30-31.

2.2. Competencias comunicativas

Esta es lograda por el estudiante en la medida en que llegue a convertirse en un comunicador eficiente, esto supone que deba:

a)" Poder comprender lo que otros tratan de significar, entendida la comprensión como un acto individual, original y creador.

b) Poseer una cultura lingüística y literaria, adquirida en el proceso de análisis de diferentes textos y en el descubrimiento de los recursos lingüísticos empleados por el autor en su construcción. Dichos textos sirven de modelos constructivos en diferentes estilos (coloquial, científico-técnico y literario o artístico) y mediante su análisis (semántico, lingüístico y/o pragmático) el alumno no sólo adquiere conocimientos lingüísticos y literarios, sino que también toma conciencia de la utilidad de dichos conocimientos para la comunicación.

c) Construir textos en diferentes estilos, según las exigencias de la situación comunicativa en que se encuentre y haciendo un uso efectivo de los medios lingüísticos necesarios para establecer la comunicación de acuerdo con las características de las diferentes normas."³⁵

Establecer una competencia comunicativa eficiente, debe ser desarrollada gradualmente, enfrentando al niño a situaciones comunicativas cada vez más complejas en dependencia de su maduración y desarrollo alcanzado, en combinación armónica con sus motivos, intereses, conocimiento de su esfera afectiva emocional. El niño (a) debe incursionar en el empleo de textos de diferente naturaleza muy bien seleccionados para abordar la lectura y su comprensión de esta manera alcanzarán competencias cognitivas y de saberes.

³⁵ CHÁVEZ V. Juan Pastor.: La enseñanza de la lengua española el aula multigrado a la luz del enfoque comunicativo. Facultad Educación Infantil. Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderío". España. 2003. pp. 5.

Para Chávez, la competencia cognitiva:

"Comprende el saber cognoscitivo que le permite al individuo el dominio, tanto del código oral como escrito, del saber que construye. Abarca pues la competencia lingüística, y a su vez se enmarca en la competencia comunicativa. Implica el conocimiento del mundo almacenado en la memoria, la competencia referencial. Es, en esencia, la concepción que expresa la capacidad del individuo para construir y operar con su conocimiento, como un proceso, una vía y un resultado, al abordar los disímiles problemas teórico-prácticos con arreglos de las habilidades cognoscitivas, de manejo, procesamiento y recuperación de la información y como exponente del desarrollo de habilidades y de estrategias eficientes y creativas al comprender, construir y aplicar el conocimiento."³⁶

Esta competencia cognoscitiva y de saberes implica el tipo de información que uno adquiere y su dominio técnico y de apertura a la experiencia por la vía creadora de la lectura y comprensión textual; actúa en una relación de intermediación directa con el mundo.

La competencia comunicativa, es en esencia, el desarrollo y la adquisición de las habilidades y conocimientos que necesita el hombre para desempeñarse adecuadamente en cualquier ambiente o situación comunicativa en la que la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica, se adapta a la mera intención de la información total que se intercambia con uno o más interlocutores.

³⁶ CHÁVEZ V. J. Op. Cit. pp.6.

2.3. Competencias lingüísticas

La competencia lingüística implica el dominio de las habilidades y conocimientos idiomáticos: saber escuchar, escribir, leer, comprender y construir en forma oral y escrita; para lo cual es imprescindible el conocimiento y dominio de las reglas de la fonética y la morfología, la sintaxis, la semántica. Como lo ha sustentado Noam Chomsky,³⁷ implica una actitud creativa del sujeto, quien a tenor de la selección y combinación de reglas, construye significados.

La lectura es una actividad cognitiva- lingüística destinada a buscar significados incorporados en un texto y elaborar nuevos; es además un medio indispensable para producir nuevos conocimientos, individualmente o colectivamente, en un proceso interactivo y progresivo.

La existencia de marcas lingüísticas se orienta a que en la producción de escritos estas se constituyen en las características de un texto que se va a elaborar, en la lectura se manifiestan como clases pertinentes para construir el significado de un texto.

Esta marca lingüística no serviría de nada si sólo se viera en ellos "conocimientos gramaticales" formales sino que paralelamente deben presentarse estas competencias lingüísticas como competencias conceptuales correspondientes en lo esencial a varios niveles posibles de aproximación lingüística de un texto.

Según Josette Jolibert y Catherine Crépon expresan desde la psicolingüística, sociolingüística y la lingüística textual, la construcción de un conjunto operatorio de competencias lingüísticas para ser construido por los niños y que corresponde a siete niveles posibles de aproximación lingüística

³⁷ CHOMSKY, N. El lenguaje y el entendimiento. Editorial Seix Barral. Barcelona, España. 1971.

a un texto, tanto para el aprendizaje de la lectura como de la producción de escritos. Estos siete niveles de conceptos lingüísticos son:

Los siete niveles de índices lingüísticos para comprender textos ³⁸

1. La noción de contextos de un texto:

Identificar las claves que identifiquen el contexto de situación, (¿Cómo llegó el texto al lector?) y el contexto textual, (¿de dónde se origina el texto?, Dé un escrito complejo, por ejemplo: un diario o es un escrito autónomo, por ejemplo: una carta).

2. Principales parámetros de la situación de comunicación:

Reconocer sus huellas preguntando:

- ¿Quién lo escribió?: emisor,
- ¿A quién lo escribió?: destinatario,
- ¿Para qué? ¿Por qué?: objetivos y desafíos,
- ¿Qué escribió?: contenido.

3. Tipos de textos:

- Distinguir las características que permiten el tipo de texto y justificar su decisión:
- ¿Afinche?
- ¿Receta, instructivos, reglas de juego, etc.?
- ¿Cartas, tarjetas, etc.?
- ¿Periódicos, revistas, boletines, trípticos, etc.?
- ¿Cuentos, poemas, etc.?

4. Superestructuras de un texto:

- Identificar la organización especial de un texto ("silueta" características)
- Reconocer su organización interna. Por ejemplo, orden cronológico, orden narrativo, etc.

5. Lingüística textual:

- Identificar el funcionamiento lingüístico al nivel de la macroestructura textual detectado cómo se manifiestan:
- Las operaciones de enunciación (Marca de personas, del sistema de tiempos, referencial a lugares, etc.)
- El uso de sustitutos y conectores,
- El contenido semántico y su progresión a través del léxico,
- El significado de la puntuación, el cambio de línea, las mayúsculas del texto.

6. Lingüística de la oración y de la frase:

- Distinguir las huellas de funcionamiento lingüístico al nivel de las oraciones y de la frase. En particular:
- Sintaxis: Concordancia de persona, número, género, terminaciones verbales, relación entre las palabras y los determinantes, etc.,
- El vocabulario clave: portador de mayor significado en el texto,
- El significado de la prestación de la oración o su ausencia.

7. Lingüística al nivel de la microestructuras del texto:

- Delimitar el reconocimiento de las palabras:
- Las palabras ya reconocidas, ya sea que han sido "fotografiadas" globalmente, o que han sido ya analizadas,
- Las palabras nuevas que se pueden "adivinar" gracias a su contexto y / o a la identificación de sílabas o letras que la componen.
- Detectar los grafemas (minúsculas y mayúsculas) que se identifican y las combinaciones características:
- Sílabas, en particular las combinaciones significantes que constituyen los prefijos (in, re, etc.) y los sufijos (a, ante, etc.) y radicales.
- Varios grafemas para un mismo fonema (sonido),
- Las combinaciones más frecuentes: br, cr, gl, ar, or, ir, etc.

³⁸ JOLIBERT Josette; CRÉPON Catherine.: Formar niños lectores de textos. Hachete-Dolemen, Santiago de Chile. 1990. pp. 65.

Según Baldivieso, y Perotto, la adquisición de la competencia en lectura, constituye una actividad cognitiva- lingüística destinada a buscar significados incorporados en un texto y elaborar nuevos; es además un medio indispensable y estudiar; es un proceso interactivo en el cual se fusiona lo que el niño ya sabe sobre el tema analizado, con lo que él descubre a través del canal auditivo y del canal visual. Estos autores distinguen dos principales variables que intervienen en el proceso de leer:

"a) Los procesos de "arriba"

En inglés "up", es decir mentales o cerebrales, constituidos por lo que el niño ya sabe el tema y que ha aprendido en la casa, frente a la televisión, por la calle, en el aula y otras experiencias, en forma prevalentemente oral o a través de imágenes (icónico). Estos procesos dan origen a las expectativas que el niño se forma acerca de lo que va a leer. Estas expectativas se desarrollarán más en los ciclos siguientes y darán origen al "buen lector", que sabe con bastante precisión lo que va a encontrar en el texto, antes de leerlo perceptivamente.

b) Los procesos de "abajo"

En inglés "down", es decir el libro, hoja de trabajo, publicidad, etc. Están ligados a la percepción y se desarrollan esencialmente a través de dos vías:

Visual: Analiza visualmente la secuencia de las letras escritas (grafemas) y reconoce cada una de ellas, porque corresponden a las que ha almacenado en su memoria a largo plazo.

Fonológica: da un nombre y un sonido a cada letra, sílaba, palabra o signo percibido (fonemas)."³⁹

La escuela vive en la actualidad retos importantes, nuevos paradigmas educativos que centran su atención en el aprendizaje, dentro de una nueva conceptualización del "Saber", y obligan a redefinir las funciones, estratégicas y metas de la introducción escolar.

³⁹ BALDIVIESO Laura; PEROTTO Pier Carlo.: Educación Infantil Orientada para educadores. Proyecto Leonardo Da Vinci. Editorial Punto Cero. La Paz - Bolivia. 1998. pp. 61-62.

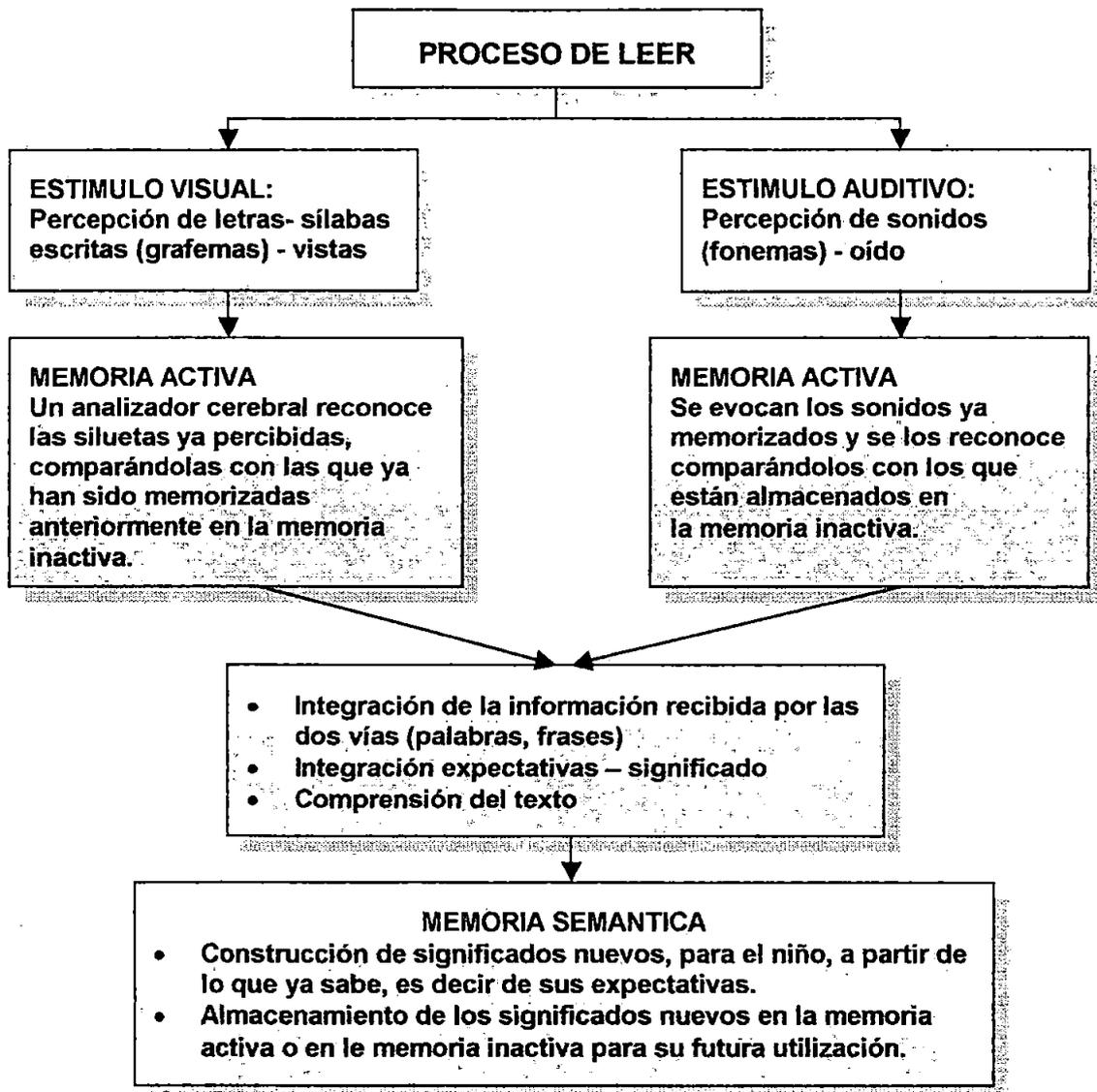
En esta perspectiva, la escuela tiene que revisar los contenidos tradicionales inherentes a su función educadora y reubicar los conocimientos que transmite (asignatura) para privilegiar las capacidades complejas (competencias) a instalar en el sujeto que aprende: razonamiento lógico, comprensión lectora, etc.

La escuela tiene que replantear la concepción de aprendizaje asumiéndolo como un proceso no de recepción sino de construcción a partir de las creencias, convicciones y explicaciones previas que el niño ya ha formado sobre lo que ve y siente sobre el mismo y sobre el mundo natural y social.

La preocupación es más por las capacidades necesarias para manejar y producir información, crecer como persona, apropiarse de estrategias para aprender con autonomía, conocer el medio natural y social en sus múltiples interacciones, generar actitudes que permitan sustentar opciones y compromiso consigo mismo y con los demás.

01361





Fuente: BALDIVIESO Laura; PEROTTO Pier Carlo.: Educación Infantil Orientada para educadores. Proyecto Leonardo Da Vinci. Editorial Punto Cero. La Paz – Bolivia. 1998. pp.63.

Los nuevos enfoques sobre el aprendizaje enfatizan el hecho de que no basta con 'aprender haciendo' sino que para la consolidación de los aprendizajes es esencial la reflexión sobre el acto realizado, la retroalimentación de los procesos, en base a los conocimientos de lo aprendido. Es así que las actividades metalingüísticas basadas en la reflexión sobre el uso del lenguaje y su funcionamiento, cobran relevancia en aquellos aspectos de la lengua tradicionalmente trabajados en la escuela (gramática, vocabulario, ortografía y fonemas/grafías), brindando un aporte significativo:⁴⁰

Actividad metalingüística =	Reflexión sobre la lengua y su funcionamiento
Actividad metacognitiva =	Reflexión sobre los conocimientos y sus procesos de construcción
Actividad metacomunicativa =	Reflexión sobre el funcionamiento de una situación de comunicación

La metalingüística tiene que ver con los textos orales y escritos – escuchados, leídos y producidos, y se relaciona con los siete niveles lingüísticos que abarcan otros aspectos que comúnmente no eran tomados en cuenta, por ejemplo el fonológico o de los sonidos, el morfosintáctico, el léxico semántico, o el pragmático o de la intención comunicativa; los mismos aportan a la metacognición en el área de lenguaje y comunicación, coadyuvando a que el niño (a) consolide y sistematice sus conocimientos en base a estrategias.

También no debemos olvidar los conceptos arriba desarrollados que apuntan hacia el reconocimiento de otro concepto clave, la autorregulación en los procesos de enseñar y de aprender. Los factores metacognitivos,

⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES.: Gua didáctica de lenguaje, para el primer ciclo de educación primaria. ArtEdición. Primera Edición. La Paz – Bolivia. 1997. pp. 14-108.

especialmente aquellos que tienen que ver con el control del proceso de comprensión y con la solución de las dificultades que se presentan durante la lectura, parecen ser un elemento importante en el rendimiento académico del estudiante. Sin embargo podría ser interesante destacar aquí las implicancias de los procesos de mediación del profesor frente a los estudiantes, en el reconocimiento del carácter interactivo de la enseñanza. Es aquí donde la capacidad del profesor para tomar decisiones y regular esos intercambios, adquiere su mayor relevancia. De este modo, el reconocimiento de la importancia de los procesos interactivos, parece llamado a introducir nuevas perspectivas tanto en el campo de la investigación educativa como en el de la práctica pedagógica.

En el área cognitiva se debe concretar un conjunto de procesos que están implicados en la comprensión lectora, entre estos se puede destacar los siguientes: ⁴¹

- Establecer el propósito lector antes de leer.
- Activar los conocimientos previos.
- Realizar inferencias.
- Detectar la estructura del texto, las ideas principales y secundarias, y las relaciones entre ellas.
- Supervisar del proceso lector.
- Evaluar el nivel de comprensión.

La evaluación del lenguaje se entiende como la reflexión en que los alumnos y el maestro realizan en el proceso de aprendizaje para realizar un balance de las competencias que cada uno ha logrado, aquellas que están en proceso de construcción y aquellas que le restan por construir.

⁴¹ REPETTO E. Beltrán S.G. Manzano N. y Téllez J.A.: Evaluación del programa comprender y aprender en el aula. Revista de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 7. Número 24. U.N.E.D. 2001.

En el documento de Planes y Programas de Estudios, en el capítulo referido al Área de Lenguaje y Comunicación, las competencias del área de lenguaje contemplan el desarrollo de:⁴²

La expresión y comunicación oral y la oralidad.
La comunicación escrita, lectura y la producción de textos escritos.
La reflexión sobre la lengua y su funcionamiento.
La reflexión sobre los procesos de aprendizaje del lenguaje.

Para apoyar la adquisición de la competencia en lectura, es esencial que esta se guíe en base al descubrimiento y la construcción de significados, brindando también relevancia al lenguaje hablado, en el cual interactúan procesos cognitivos lingüísticos. Pero la generación del significado es el verdadero problema de la lectura, debe superar la identificación de letras, sílabas y palabras para llegar a la fase de fluidez, donde los lectores leen palabras y frases, no letras ni sílabas y normalmente anticipan con acierto lo que van a encontrar en el texto, por eso es importante partir de significados y no de signos ni palabras.

Pero también no debemos olvidar las competencias desde la perspectiva sociolingüística, que conjuga las habilidades para adaptar la comunicación a las diversas situaciones dadas, concretas, en que debe producirse el acto de habla; implica también un saber escoger, seleccionar los medios lingüísticos necesarios y suficientes para comunicar lo que desea significar.

⁴² MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES. Op. Cit. pp. 117.

También se puede identificar la competencia discursiva, que entraña las habilidades para construir estrategias en la estructuración de los diversos tipos de textos, de discursos, para interrelacionar las partes y para seleccionar y organizar el tipo concreto de discurso textual que se empleará. La competencia estratégica no es otra cosa que saber hallar un orden, una dirección y unos procedimientos comunicativos válidos para dar respuesta creativa y eficiente a la situación comunicativa en que se encuentra el hablante. La competencia pragmática englobaría al conjunto de conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizado el usuario.

Así, pudiéramos visualizar que competencia comunicativa + competencia lingüística + competencia pragmática = "Competencia Comunicativa". Es necesario entonces señalar los tres componentes funcionales que permiten el logro de ella: comprensión, análisis y construcción. En estos tres componentes se concretan las habilidades esenciales que la asignatura debe lograr y que la escuela en general debe contribuir a su desarrollo.

3. Proceso del lenguaje

3.1. Niveles evolutivos del lenguaje

Trevarthen⁴³ concibe que los enfoques teóricos señalan la existencia de una divergencia entre los que no sólo aceptan las capacidades innatas en el recién nacido tanto para hablar y comunicarse con los demás, sino que además creen en la preprogramación de la especie humana para la realización de estos comportamientos.

Describe dos posturas:⁴⁴

“Las posturas interaccionistas y constructivistas que, aun reconociendo componentes innatos generales, enfatizan el ambiente sociocultural, en este caso el familiar, necesario para que la adquisición lingüística se produzca.

El segundo enfoque al que nos adscribimos— defiende que hablar forma parte de comportamientos más generales de carácter sociointeractivo y consideraría el medio familiar como el ambiente estímulo capaz de transformar los ritmos biológicos innatos del recién nacido en comportamientos cognitivos, afectivos y sociales. El niño no nace ‘capaz de hablar’, sino que la interacción adulta poco a poco va consiguiendo ‘hacerle capaz de hablar’ a partir de las organizaciones biológicas innatas generales que permiten la supervivencia; entre estas organizaciones se encuentran la emocionalidad innata necesaria para la comunicación (p. ej., la expresión de la sonrisa y del llanto), la percepción de estímulos del medio y la preferencia por los estímulos sociales (voces humanas, aspecto indefenso que propicia el contacto corporal), etc.”

Para Wetherby se establecen indicios comportamentales necesarios para reconocer la presencia de intenciones. Así, recomienda observar:⁴⁵

⁴³ TREVARTHEN C.: Modelos básicos del cambio psicogenético en la infancia. En Bever T.G., ed. Progresiones en el desarrollo mental: fenómenos básicos y teorías. Hillsdale, New Jersey: LEA. 1982. pp. 6

⁴⁴ TREVARTHEN, Op. Cit. pp. 1

⁴⁵ WETHERBY AM, Prizant BM.: El La expresión del intento comunicativo: pautas de valoración. Semin Speech Lang. E.E.U.U. 1989. pp. 10.

- Los contactos oculares entre el niño hablante, el oyente y el objeto.
- La presencia y la persistencia de una señal comunicativa hasta que se consigue el objetivo.
- La ritualización de esta señal.
- La manifestación de la satisfacción cuando se consigue el objetivo.

Bates, Benigni y otros autores proponen, desde el punto de vista evolutivo, una descripción global de cómo se producen las mejoras en la expresión de la intencionalidad. Estos autores distinguen tres etapas que las interpretan de la siguiente manera: ⁴⁶

- **Etapa perlocucionaria.**

En esta etapa el oyente responde a propuestas infantiles que no tienen intención. Esta etapa se relacionaría con las propuestas de Bruner, respecto al apoyo paterno a este tipo de actos comunicativos preintencionales.

- **Etapa ilocucionaria.**

Se caracteriza por la presencia de intención real, si bien ejecutada mediante recursos no verbales, es decir, gestos o acciones.

- **Etapa locucionaria.**

La tercera etapa se caracteriza por una intención clara expresada mediante recursos verbales. Este nivel se desarrolla durante mucho tiempo de forma simultánea al segundo, es decir, el niño utiliza algunas palabras simultáneamente a los gestos y a las vocalizaciones no lingüísticas. Es el tipo de intención más madura propia de los niños mayores de 2 años que son capaces de emitir lenguaje.

⁴⁶ BATES E, Benigni L, Bretherton I, Camaioni L, Volterra V.: La emergencia de los símbolos. La cognición y comunicación en la infancia. New York: Academic Press; E.E.U.U. 1979.pp. 2.

Según Laura Baldivieso, un buen desarrollo del lenguaje oral, antes y durante el ciclo inicial es base para llegar a ser un buen lector. El lenguaje materno, a esta edad, es la principal adquisición cognitiva, porque al fusionarse con la inteligencia, constituye su mejor forma de expresión. La iniciación a la lectura requiere encontrar nuevos equilibrios en el ámbito curricular entre; psicomotricidad, lenguaje y procesos cognitivos de los niños.

En la práctica estos procesos se dan de manera confusa produciendo dificultades innecesarias para niños y niñas. Muchas actividades educativas-didácticas hacen todavía hincapié en los contenidos, ignorando por completo los procesos de pensamiento; otros en la psicomotricidad para la adquisición de la lectura y la escritura.

"A veces la reducen a motricidad gruesa y fina, echando a perder así lo más valioso de esta área de la educación, que es la formación de la imagen mental. Ahora se conoce con mayor precisión que el factor espacial es importante pero no determinante. Son más fundamentales el dominio del lenguaje materno y la adquisición de los procesos cognitivos típicos a esta edad." ⁴⁷

Estos componentes y otras variables más, favorecerán la potencialidad adecuada para dar inicio a la adquisición de esta capacidad; la estimulación de los componentes motrices, cognitivos y afectivos predispondrán al sujeto a alcanzar mejores resultados en su desarrollo integral.

⁴⁷ BALDIVIESO; PEROTTO Idem.

Según Halliday, el lenguaje sé: ⁴⁸

“... considera como la codificación de un “potencial de conductas” en un “potencial de significados”, es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano “puede hacer”, en interacción con otros organismos humanos transformándolo en lo que “puede significar”. Lo que puede significar (el sistema semántico), a su vez, es codificado en lo que “puede decir” el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario.”

Este lenguaje, propio de la comunicación humana, se constituye en una forma de expresión, un medio a través del cual expresamos emociones, pensamientos, etc.

3.2. Las funciones del lenguaje

La lectura es un proceso altamente educativo, que contribuye a la formación del pensamiento organizado, al desarrollo de la afectividad e imaginación y ayuda a la construcción de nuevos conocimientos. Los niños para escribir tienen que organizar sus ideas e informaciones y sistematizar sus experiencias buscando hacerlo en forma clara, coherente y adaptada al contexto.

Ser capaz de realizar una lectura a profundidad destacando las ideas, imágenes y sentimientos que se expresan en el texto y construyendo con ellas un saber personal, es lo esperado respecto a la información que se recibe frente a los mensajes que se procesan.

⁴⁸ M.A.K. Halliday.: El lenguaje como semiótica social. Editorial Olimpia. España. 1982. pp. 33.

La importancia y significación de la lectura mediante estas funciones permite al educador y a todos los que están vinculados con el desarrollo del ser humano, tener una relación, con la actividad de leer y con las necesidades de la persona. Así se impide que la lectura se convierta en una simple destreza mecánica que tiende a extinguirse por falta de aplicabilidad, y se logra que se apunte como una destreza relacionada con los más importantes aspectos de la vida personal.

Halliday (1975), señala que a partir de ciertas funciones de tipo normativo, interaccional, instrumental, personal, imaginativo, informativo y heurístico, que se encuentran en el lenguaje oral, se pueden establecer también, correlativamente, las funciones del lenguaje escrito y comprobar así su importancia.

3.2.1. Función apelativa: activa, conativa, interactiva

Está presente en todo texto escrito, constituye una apelación al lector, un modo de interrelacionarse con él: le pide que desarrolle la actividad de leer, cuando se habla de texto escrito este depende de funciones específicas: normativo, interaccional, instrumental y heurístico que serían "señales" (indicaciones para el lector).

3.2.2. Función normativa

Aparece en los escritos que sirve para establecer reglas y advertencia. Las formas más complejas de esta función son de fundamental importancia para la vida social: leyes, reglamentos, decretos que norman la actividad de los individuos de las sociedades letradas: Las sociedades numerosas, complejas y dispersas en grandes territorios no pueden prescindir de este tipo de escritos.

3.2.3. Función interaccional

Su fin específico de esta función es la de establecer una interacción, con el fin de que uno o muchos destinatarios del escrito realicen una acción vinculada con el emisor.

3.2.4. Función instrumental

Es la que se produce cuando el lenguaje sirve de medio para orientar al lector la realización de una actividad o en el manejo de ciertos objetos. Una de las formas más complejas que asume esta función instrumental dentro de los escritos son los "Manuales", que llegan a transformarse a veces en extensos libros.

3.2.5. Función heurística

Es la que permite al lenguaje la búsqueda de la información necesaria. Está representada por las preguntas y por algunas expresiones de deseo, las formas más simples correspondientes a esta función son los cuestionarios que permiten recolectar todo tipo de información, y las formas más altas se dan en ciertos escritos de índole reflexivo que plantean los grandes problemas que debe enfrentar el ser humano.

Esta función en la lectura cada vez que el lenguaje escrito no se propone representar algo, ni producir algún tipo de interacción, ni expresar sentimientos, sino formular preguntas, dudas, consultas, búsqueda, problemas, exploración e indagación.

3.2.6. Función dramática

Es la que permite la representación de acciones. En el nivel escolar corresponde a todos los escritos que permitan a los alumnos representar acciones como obras de teatro y los libretos de radioteatro, cine y teledramas, son los escritos típicos para lograr esta función.

3.2.7. Función expresiva: emotiva, imaginativa

Los textos escritos pueden ser considerados como "síntomas" de las emociones, sentimientos ideas e imaginación del autor.

Por lo cual Halliday propone dos funciones de tipo personal e imaginativo.⁴⁹

1. **La función personal del lenguaje escrito** se pone en práctica cuando el individuo registra y relea sus propios pensamientos ideas, cuando planifica por escrito sus actividades semanales o diarias, cuando busca textos que resuelvan un problema o una necesidad personal, cuando lee contenidos vivenciales o emocionales con los cuales se identifica. La lectura en un plano personal proporciona experiencias a través de las cuales el individuo puede expandir sus limitaciones, identificar y extender sus intereses, obtener conocimientos más profundos de sí mismo y de otros seres humanos y de la sociedad donde vive. La lectura organiza la experiencia personal y relaciona ideas propias a las de muchas fuentes. Utilizando las experiencias personales como punto de partida, el lector puede alcanzar las registradas por los otros y trascender las limitaciones del espacio y del tiempo.

2. **La función imaginativa de la lectura** se evidencia en la capacidad de estimular la imaginación y las emociones del individuo. En la lectura, la mente convierte los símbolos gráficos abstractos en sonidos, los sonidos en palabras y las palabras en estructuras lingüísticas, que al reflejar experiencias van unidas a una imaginación rica y generadora de sentimientos.

⁴⁹ M.A.K. Halliday Op. Cit. pp. 96.

La lectura como experiencia individual, estimula la concatenación de los esquemas mentales con las experiencias personales, generando una proyección a nivel imaginativo, creando un sin fin de estructuras mentales enriquecidas personalmente con elementos afectivos del sujeto, convirtiendo este proceso en su experiencia única que proyecta y refleja la individualidad del sujeto.

3.2.8. Función representativa: referencial, denotativa, cognoscitiva

Es la función que se encuentra más extendida en el lenguaje. Así como la lengua con relación a las anteriores funciones, aparece como "señal" (función apelativa o como "síntoma" (función expresiva), en esta función representativa aparece como "símbolo".)

La función representativa es una de las más importantes en el proceso de la lectura, para la transmisión del patrimonio cultural. Esta función prima en los tratados, en los libros de textos, en las obras históricas, filosóficas y en todos los escritos de tipo informativo. Debido a esta función la lectura es la actividad más importante en las asignaturas de español, filosofía, historia, ciencias sociales y religión.

La función comunicativa del lenguaje escrito destacada por Halliday cabe dentro de esta función más amplia que es la representativa.

3.3. Lenguaje oral

Es desarrollar en niños y niñas la capacidad de recibir, producir y organizar mensajes orales en forma crítica y creativa para tomar decisiones individuales y grupales. Por lo cual los niños y niñas deben alcanzar formas

organizadas de expresión oral acercándose a registros formales o convencionales (discursos bien estructurados).

"La lengua, si bien es adquirida de manera empírica por la persona antes de entrar a la educación formal, su enseñanza sistematizada le permite además escribirla, leerla y comprenderla de manera tal que su aplicación se torne instrumental para ingresar a otros campos del saber. El manejo de las habilidades y destrezas básicas en esta área aplicada a los procesos comunicacionales del individuo, le permite la creación y expresión de estructuras lógicas de pensamiento; además fortalece su identidad y su seguridad personal."⁵⁰

La escuela debe brindar situaciones reales de interacción oral para que niños y niñas tengan oportunidades de: hablar, dialogar, opinar, informar, explicar, describir, narrar, argumentar, entrevistar, debatir, etc.

También se busca el desarrollo de la capacidad de escuchar comprendiendo y procesando de manera crítica el mensaje escuchado, por diversos medios y canales de comunicación.

El lenguaje oral está caracterizado por la comunicación interactiva entre dos o más personas, que se transmiten oralmente, de esta forma se lo define como: "un conjunto de respuestas verbales articulatorias, emitida selectivamente ante un conjunto de estímulos visuales constituidos por lo que llamamos letras, sílabas, palabras o textos"⁵¹

⁵⁰ BARRERA de MATÍNEZ. Op. Cit. pp. 23.

⁵¹ TORO Joseph.: Test de Análisis de lectoescritura, Editorial. Visor. Edición 4°. España. 1995. pp. 11-12.

Según Mabel Condemarin, y otros proponen que:

“El lenguaje articulado constituye la más distintiva de las características humanas y, virtualmente todo niño logra su dominio alrededor de los cinco o seis años, expresando sus necesidades, sus afectos, sus rechazos y sus pensamientos a las personas que le rodean.”⁵²

El dominio del lenguaje articulado, posibilita el desarrollo de los componentes lingüísticos, facilitando la interacción comunicativa del niño con su grupo de pares y con las personas de su entorno inmediato, esta adquisición le permite un amplio margen de expresión a nivel cognitivo en la expresión de sus necesidades, pensamiento y sentimientos; favoreciendo de esta manera un adecuado desarrollo a nivel educativo.

Con el desarrollo de la psicolingüística y la sociolingüística, el problema de la comunicación y su importancia en todos los ámbitos de la vida del hombre ha propiciado el retorno hacia el estudio del papel social del lenguaje, con lo que ha quedado abierto el camino de las investigaciones orientadas a su análisis en las condiciones concretas en las que el hombre lo produce.

3.4. Lenguaje escrito

La gran cantidad de información que se produce y renueva cada minuto en el mundo, exige que la escuela, logre desarrollar en niñas y niños la capacidad de identificar, procesar, organizar, producir y administrar información escrita. El lenguaje escrito constituye así, el medio de comunicación más eficaz.

⁵² CONDEMARIN Mabel; CHADWICK. Mariana.: La enseñanza de la escritura: Bases teóricas y prácticas. Aprendizaje Editorial Visor. Madrid España.1990.

El desarrollo de la comunicación escrita, busca que los niños construyan por sí mismos, con el apoyo del profesor y de sus compañeros, capacidades para recibir y producir, en forma crítica y creativa textos escritos de todo tipo, adecuados a sus respectivas situaciones de uso.

La conceptualización del lenguaje escrito, nos da a conocer que es una conjunción de letras o signos gráficos, los cuales nos llevan a escribir palabras, frases, etc.

Toro (1995): al respecto menciona, que la exigencia sistemática planteada universalmente a todo niño escolarizado; es el lenguaje escrito, como un conglomerado de conductas, manifiestas o encubiertas, altamente elaborado y complejo, fruto de muchos factores sometido a múltiples influencias, y de hecho imprescindible para alcanzar los niveles de desarrollo general propios del hombre medio de nuestra sociedad desarrollada.⁵³

Es indispensable crear la escuela que permita, descubrir la utilidad de la escritura, para que la usen con las mismas dimensiones de la sociedad: comunicarse con alguien ausente, informarse, entretenerse, registrar, organizar y administrar información; entre otras.

Para que los niños accedan a la producción escrita, es preciso que hagan suya la escritura; de modo que, desde el principio, niñas y niños vean que escribir permite comunicarse, registrar la información que uno necesita, desarrollar los proyectos del aula y disfrutar creando textos.

⁵³ TORO. Op. Cit. pp. 11.

4. Proceso de la escritura

Las últimas investigaciones de la psicología genética, psicolingüística y la lingüística textual, han modificado profundamente las bases teóricas con que se contaba para comprender los procesos de alfabetización y de desarrollo de las capacidades relacionadas con la lectoescritura.

El enfoque de la psicogénesis del lenguaje, plantea una nueva forma de entender el proceso a través del cual el niño se apropia del sistema de escritura y de la lengua escrita, a partir de su desarrollo cognitivo y de la interacción con el mundo de los textos.

A partir de este enfoque constructivista, se puede considerar que en el proceso de adquisición de las competencias lectoras y escriturales:

“... se ha generado una didáctica centrada en la ejecución de proyectos insertos en situaciones reales de comunicación en los que los alumnos participan como lectores y productores de textos, aún antes de manejar el sistema de escritura en forma convencional.”⁵⁴

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky,⁵⁵ en su perspectiva genética descubrieron el proceso a través del cual, los niños construyen su propio sistema de escritura y de lectura, postulando un proceso es universal en lo que se refiere a escrituras alfabéticas, con independencia de los métodos escolares que se usen o, incluso, antes de la enseñanza escolar. La clave de su investigación es el descubrimiento de que los niños tienen desde edad muy temprana, diferentes hipótesis sobre qué es y cómo se hace la escritura y que dichas hipótesis se presentan en forma secuenciada y sistemática en

⁵⁴ FUNDACIÓN ANDES: El proyecto: Los Niños Tienen la Palabra. ORT - Chile, 2000. pp. 2.

⁵⁵ FERREIRO. E. Teberosky. A.: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Editorial Siglo XXI. Madrid. España, 1980.

todos los niños. El paso de una hipótesis a la siguiente se produce a partir de los conflictos que se le producen al pequeño entre su forma de entender el fenómeno y nuevas informaciones que recibe de sus compañeros, de los textos reales con los que interactúa y del propio docente.

4.1. Niveles evolutivos de la escritura

Según Graves, la idea de que el aprendizaje en general y el de la escritura en particular se fundamenta en la necesidad de hacerla visible para el niño es muy importante "... para que el niño aprenda a iniciar el trazo de una grafía por el sitio correcto, a seguir una determinada dirección, a cambiar de dirección cuando corresponde, etc., es imprescindible que observe un modelo experto realizando estas actividades. Por ello, sea cual sea el método de lectoescritura que se utilice, todos incorporan la técnica del modelado." ⁵⁶

Los grafismos iniciales del niño, son los primeros intentos infantiles al escribir, producen unos signos que ya no son dibujos, pero tampoco letras convencionales, son grafías que intentan parecerse a las letras, con mayor o menor fortuna. El niño advertirá que para escribir se requieren unos signos determinados, que no son dibujos ni números.

Con las escrituras fijas y con este bagaje, el niño ya puede escribir cualquier cosa: es decir, representar mediante signos específicos los nombres de las cosas, de las personas, etc. Se trata de una auténtica escritura, con leyes personales, no comunicable, si no es con ayuda de la oralidad.

⁵⁶ GRAVES, D.: Escritura: Profesores y niños trabajando. Editorial Heinemann, Londres, Inglaterra. 1983. pp. 41.

En estos primeros intentos de escritura, puede que aún no haya percibido la diferenciación que los adultos hacemos entre las palabras.

En las escrituras diferenciadas, los niños adquieren rápidamente nuevas diferenciaciones: los niños escriben palabras largas y cortas, variando según criterios establecidos. También pueden introducir cambios al escribir distintas palabras, mediante la variación del repertorio de letras utilizadas o introduciendo cambios y diferenciación en cuanto al orden o cantidad de las letras en cada palabra.

En las escrituras silábicas, generalmente los niños van descubriendo que nuestra forma de escribir no se rige por estos principios ideográficos. Esto les lleva a "inventar" la escritura silábica: cada palabra representa un sonido. Dado que la unidad de sonido que se percibe es la sílaba, cada sílaba se representa por una letra o una grafía. Casi siempre, eligen, naturalmente, las vocales.

A I O A	ma-ri-po-sa
I E	Ti-gre
E A A	ven-ta-na

A partir de ese momento, pueden escribir cualquier palabra que les proponamos o que quieran escribir. Pueden escribir, incluso, cuentos larguísimos en escritura silábica.

Pronto, sin embargo, descubren que la escritura no debe funcionar así. Por una parte, cuando ven y leen escrituras adultas, las palabras no están escritas de ese modo. Por otra parte, hay conflictos que se plantean enseguida. El niño tendrá problemas cuando quiera escribir una palabra monosilábica puesto que tendrá que hacerlo con una sola letra, cuando

escriba dos palabras diferentes pero con las mismas vocales en cada sílaba. Estos conflictos lo llevarán a buscar una nueva hipótesis que los resuelva.

En las escrituras silábico-alfabéticas, se descubre que una sílaba puede escribirse con la vocal o con la consonante, se acaba escribiéndolas ambas.

En tanto que en las escrituras alfabéticas, se llega a escribir todas las letras que escribimos los adultos para representar una palabra. ESCUELA, ya es definitivamente ESCUELA. Sin embargo, aparecen nuevos problemas de escritura. B/V, J/G, H, mayúsculas o minúsculas, la separación de palabras, incluso los acentos.

El problema no es básicamente dibujar letras, para juntarlas en sílabas y palabras:

"La escritura depende de la primera instancia del potenciamiento de las capacidades cognitivas del niño, que va construyendo su conocimiento principalmente a través de lo escrito. Comprender, relacionar, comparar constituyen procesos muy esenciales para la adquisición de la escritura, que el dibujo de las letras. (...) En la mente del niño lo que descubre y constituye nuevos conocimientos se debe a través de estos mismos que el niño pasa del lenguaje oral al escrito, de la codificación de signos, al descubrimiento y reconstrucción de significados que no está en letras, palabras ni frases, sino en el texto, que es la unidad básica de la escritura."⁵⁷

Escritura y lectura son instrumentos y herramientas para acceder y producir lenguaje escrito. Lo específico del lenguaje escrito, sólo se adquiere en contacto con textos de uso social y reflexionando acerca de ellos. Los

⁵⁷ PROYECTO LEONARDO DA VINCI.: Educ. Inf. Orientada para educadores. Editorial Punto Cero. La Paz – Bolivia. 1998.

libros de cuentos, cartas, notas escritas, periódicos, revistas, folletos y, carteles, etc. son modelos auténticos acerca de las propiedades del lenguaje escrito.

La escritura se constituye en una variable que estimula el desarrollo cognitivo, por ello es importante conocer su proceso de evolución. A continuación se destacan los siguientes niveles:

4.1.1. Pre- silábico

La Asociación de Publicación Educativa establece los siguientes criterios:⁵⁸

- Diferencia el dibujo de la escritura, sabe que la figura guarda relación con las características del objeto mientras la escritura es algo diferente.
- Reconoce la cadena de letras como objeto sustituto: Esta no tiene nada que se parezca al objeto que presenta.
- Reconoce la arbitrariedad y la linealidad como características de la escritura que lo diferencian del dibujo.
- Concluye que las letras representan lo que no puede hacer el dibujo el nombre de las cosas. Así como esta explicación empieza a relacionar figura y texto.
- Se concentra en la palabra como globalidad, no establece relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, entre el sonido y la letra.
- La mayoría de los niños no crea nuevas formas (signos), sino que aceptan las letras del código alfabético.

En este nivel se producen descubrimientos y diferencias entre el dibujo y la escritura y comprenden que los textos "dicen algo". Es importante destacar que en este nivel la escritura es un objeto simbólico, producen cantidad de gráficos indistintamente para muchas o pocas palabras.

⁵⁸ ASOCIACIÓN DE PUBLICACIÓN EDUCATIVA: Aprender a leer y escribir para comunicarse. Editorial Marcos. Lima Perú. 1996. pp. 22.

4.1.2. Hipótesis de cantidad y variedad

Establecido como un nivel intermedio entre el pre – silábico y el silábico, el niño empieza a manejar las hipótesis de cantidad y variedad en su proceso de aprendizaje de la escritura, encontrando la diferencia que existe entre una palabra y otra. Posteriormente llegará a la hipótesis de cantidad buscando la explicación de la variación de las palabras en el eje cualitativo llegando a la hipótesis de la variedad.

Al hablar de hipótesis de cantidad, el niño o niña piensa que al escribir algo se necesita por lo menos como mínimo seis o siete palabras.

También buscan la explicación de la variación de las palabras en el eje cualitativo, es decir producir un texto donde las letras utilizadas correspondan a la sílaba que se intenta representar.

4.1.3. Silábico, silábico- alfabético y alfabético

Esta corresponde a la "fonetización" es decir a la representación escrita o conciencia fonológica donde el niño, trata de responder a la siguiente pregunta: ¿Por qué estas letras y no otras dicen determinada palabra?

Este punto de partida es una inicial búsqueda de generar y elaborar diferentes tipo de hipótesis, silábica, silábica – alfabética y alfabética.

Por lo cual es un esfuerzo en el cual se debe encontrar una regla, un control objetivo de las variaciones de cantidad de letra para escribir una

palabra. Es el desarrollo inicial donde el niño empieza a relacionar el sonido con las letras.

A este efecto se plantean tres tipos de hipótesis que se describen a continuación:

A.- Hipótesis silábica

Esta se la representa cada sílaba con una letra cuando algunos niños utilizan cualquier letra en una forma arbitraria, otros por su parte elaboran esta hipótesis reconociendo algunas letras que pueden ser vocales o algunas consonantes, lo que les permite representar la palabra con letras que corresponden a un sonido determinado.

“(...)los niños comienzan a buscar letras similares para sonidos similares estableciendo relación sonido-grafema. Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras. Las palabras ordenadas de la cadena escrita, sus letras”.⁵⁹

B.- Hipótesis silábico- alfabética.

Apoyándonos en la anterior hipótesis, los niños combinan una letra para cada sílaba, representando un sonido por una letra.

C.- Hipótesis alfabética

La elaboración de la hipótesis, una letra para cada fonema, se establecen cuando se comprende la similitud sonora, implica la identificación

⁵⁹ Asociación de Publicación Educativa Op. Cit. pp. 20.

de la similitud de letras y que las diferencias sonoras existentes suponen letras diferentes.

La elaboración de las hipótesis alfabéticas, se establecen cuando se ha comprendido la naturaleza de nuestro sistema de escritura al encontrar la relación de una letra para cada fonema.

El comprender la similitud sonora implica la identificación de la similitud de letras y que las diferencian sonoras existentes suponen letras diferentes.

La Asociación de Publicación Educativa estipula que sin embargo, no pueden manejar aun todos los rasgos ortográficos de la escritura como la separación de palabras, signos de puntuación uso de mayúsculas, sino se constituye en un proceso gradual y sistemático.

4.2. Proceso físico de la escritura

El proceso físico de la escritura es muy complejo ya que intervienen diferentes factores o elementos musculares, cada uno desempeña la velocidad de su acción. El niño que se inicia en la escritura presenta por lo general movimientos excesivos, descoordinados, discontinuos y superficiales.

La importancia de la psicomotricidad radica en:

“Comprender la importancia que el movimiento adquiere para la evolución psicológica del niño y, a la inversa, entender cómo la evolución psicológica del niño se observa y expresa en la organización y el desarrollo de la actividad motriz.”⁶⁰

⁶⁰ ALVAREZ Alcántara, Enrique; Oswald Spring, Ursula.: La Psicomotricidad y el Desarrollo Neuropsíquico Infantil Facultad de Psicología de la UAEM y CRIM. Editorial CCS. México. 2001. pp. 2

La psicomotricidad alude a la relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz, por consiguiente la base orgánica sobre la que se integran todos estos aspectos se relacionan con el sistema nervioso y su maduración neurológica, existiendo paulatinamente una mayor asociación entre pensamiento y acción.

Los niños que se inician en este proceso de su adquisición atraviesan por siete importantes factores, presentados a continuación:⁶¹

1. Cogen fuertemente el gis o el lápiz y ejecutan todos los movimientos de demasiada energía.
2. Los trazos de las letras se hacen con gran dificultad, hay torpeza en los movimientos y la escritura carece de soltura.
3. En los trazos son los dedos los que entran en acción.
4. Los músculos de los dedos se contraen con excesiva energía cuando escriben en papel.
5. Los movimientos y trazos de las letras son inseguros.
6. Aprovechan los niños los instantes de la interrupción del trazado para trasladar la mano hacia la derecha y seguir escribiendo
7. Falta el movimiento de pronación.

Es proceso de la escritura es complejo, y en su adquisición influyen factores psicofísicos y determinadas condiciones ambientales, como la estimulación a nivel madurativo, que debe ser desarrollado por el contexto familiar del niño.

⁶¹ RAMÍREZ E. Mario.: Métodos de lectura y escritura y sus dificultades en el aprendizaje del pre-escolar y escolar. Editorial Prox. Edición Nro. 1. La Paz - Bolivia. 1995. pp. 21.

4.3. Proceso psicofisiológico de la escritura

El mismo es considerado un mecanismo conectante, del trabajo exterior, material o físico de la escritura con el que realiza la mente de los niños, que se inician en esta actividad, para controlar la labor material de la escritura.

“Dicho proceso está formado por sensaciones y juicios, sin cuyos dos primeros factores el aprendizaje de la escritura es imposible, (...) A través de la muestra, los ojos perciben la forma de las letras y por su parte el brazo, la mano y los dedos experimentan múltiples sensaciones. Ambas sensaciones, visuales y motoras, se combinan y dan lugar a percepciones, que a la vez, si son suficientemente claras, provocan comparaciones, tornándose dichas comparaciones, al fin, en juicios.”⁶²

Tomar en cuenta la percepción de los formatos visuales y su correspondiente coordinación corporal favorecerá su adquisición visomanual en la realización de grafismos.

4.4. La re-construcción del sistema de escritura por los niños

Ferreiro y Teberosky 1979, dieron inicio a un conjunto de investigaciones con las que se trató de averiguar el proceso evolutivo de apropiación del sistema de escritura por parte de los niños. Por ello se expondrá esquemáticamente, los planteamientos de estas autoras que distinguen en el proceso evolutivo de los niños tres niveles de conceptualización de lo escrito:⁶³

⁶² RAMÍREZ E. Mario Op. Cit. pp. 25-26.

⁶³ CARLINO Pausa.: Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. Editorial Visor, España. 1999. pp. 38-39.

Nivel 1: Muy tempranamente los niños descubren las diferencias entre dibujo y escritura y comprenden que los textos "dicen algo", que son portadores de significado. La escritura empieza a ser entendida por ello, pues, como un objeto simbólico. En este momento al escribir hacen "culebritas", "circulitos", "palitos".

Construyen la hipótesis del nombre: creen que lo que está escrito en un objeto dice el nombre de ese objeto. A veces regulan su escritura por la hipótesis del tamaño del referente, haciendo escrituras más largas, con más caracteres, para escribir nombres de objetos o personas más grandes, de más edad, etc.

Nivel 2: Los niños empiezan a tomar en consideración las propiedades formales que deben reunir las escrituras para "decir algo", tanto en relación a aspectos cuantitativos como cualitativos: piensan que una escritura necesita tener como mínimo dos o tres grafías (hipótesis de cantidad) "porque con pocas no se puede escribir, no dice nada". Además sostienen que las grafías no se pueden repetir (hipótesis de variedad interna) "porque con las mismas no puede ser", "porque muchas repetidas no dicen nada".

Nivel 3: Descubren la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla y empiezan a regular sus escrituras por las diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros.

El sistema escritural posibilita la discriminación y realización de grafismos y de manera paulatina se genera un proceso lógico en su adquisición, su perfección comprende etapas ligadas a características anatómico funcionales e intelectuales del niño o niña y a su ritmo de desarrollo.

4.5. El dominio de la escritura

Antonio Pérez menciona que no se debe olvidar nunca que el dominio de la escritura exige una práctica continua y constante. Si es evidente que sólo se logra el dominio de la lectura ejercitándola continuamente, esto es más evidente con la escritura. Para dominar la escritura hay que leer y escribir mucho, hay que luchar con las palabras y experimentar prácticamente que la escritura es un medio para comunicar a otros las propias vivencias, las ideas, los miedos, los deseos e ilusiones.

"De ahí la importancia de crear en el salón un ambiente motivador, donde los alumnos se sientan libres y deseosos de expresar sus sentimientos, ideas, ocurrencias y vivencias tanto en forma oral como por escrito".⁶⁴

El aula debe generar un ambiente propicio en la expresión de pensamientos y afectos, integrando al niño o niña adecuadamente con su grupo de pares. El profesor debe constituirse en un recurso facilitador en el aprendizaje para que el educando protagonice su proceso educacional.

Para Antonio Pérez:

"... si la escritura es un medio de comunicación y creación, lo es también para aprender a pensar, pues es un instrumento privilegiado de expresión y reflexión del pensamiento".⁶⁵

También Julio Ramón Ribeyro en (1975), establece que el escribir es más que transmitir un conocimiento, es acceder a ese conocimiento. Por medio del acto de escribir se permite aprehender una realidad completa en su forma, hasta aclararla con la escritura.

⁶⁴ PÉREZ Esclarín Antonio.: El dominio de la lectura y la escritura Centro de Formación "Padre Joaquín.", Editorial Narcea. Aldea Educativa. España, 2001. pp. 2.

⁶⁵ PÉREZ Op. Cit. pp. 3.

5. La lectoescritura

A lo largo de estos últimos años se han realizado numerosas investigaciones sobre la naturaleza y las características de estas actividades.

Por lo cual surge esta pregunta ¿En qué se basa el término lectoescritura?, esta interrogante es esclarecida definiendo:

"... que la lectura y la escritura son dos actividades complejas (...), resultan altamente necesarias para acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura." ⁶⁶

Su análisis nos brinda la posibilidad de aportar criterios de abordaje pedagógico, para evaluar cualitativamente este proceso y apreciar los diversos niveles sobre la adquisición de esta etapa del desarrollo evolutivo del ser humano. La dimensión comunicativa se constituye en una de las más prioritarias para la humanidad, por consiguiente representa una de las temáticas de relevancia académica vital debido a que todo ser humano tiene la necesidad de comunicarse.

5.1. Concepto de lectura

En la práctica educativa es imprescindible aclarar algunos conceptos e ideas que se utilizan técnicamente. A partir de ello surge la necesidad de definir con claridad el significado de lectura.

Existen diferentes conceptualizaciones sobre la lectura entre ellas podemos citar a Laura Baldivieso (1998):

⁶⁶ DIEZ U.: Pausas: El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Editorial. Graó. Edición Nro.1. España. 2000. pp. 11.

"La lectura es una actividad cognitivo-lingüística destinada a buscar significados incorporados en un texto y elaborar nuevos; es además un medio indispensable para producir nuevos conocimientos, a solas o en grupo, para comprender y estudiar; es un proceso interactivo en el cual se fusiona lo que el niño ya sabe sobre el tema analizado, con lo que él descubre a través del canal auditivo y del canal visual."⁶⁷

Leer es comprender un texto escrito a partir de las diferentes claves que ofrece, en su forma o silueta, quien lo escribió y no únicamente en la decodificación de las letras, en una simple lectura mecánica.

La perspectiva de algunos autores rusos se basa progresivamente en las siguientes aportaciones:

Tsveykova en (1977) define que él:

"Leer supone ir elaborando auténticas conjeturas semánticas que son verificadas sobre la marcha. Una vez aprendida una parte del significado de un texto, el lector anticipa de algún modo lo que va a leer. Es mas los estudios de los movimientos oculares no ponen en manifiesto la presencia de auténticas comprobaciones, con fijaciones o "regresos" de la mirada hacia lo ya supuestamente leído."⁶⁸

La lectura consiste en descifrar algunos signos gráficos y abstraer de ellos un pensamiento, por consiguiente no se pueden dejar de lado los componentes lingüísticos, perceptivo-motrices y socio-afectivos para que sea factible su adecuada adquisición.

⁶⁷ BALDIVIESO; PEROTTO Idem.

⁶⁸ TORO. Op. Cit. pp. 13.

Según la Guía didáctica que nos presenta la Reforma Educativa menciona que:

"Leer es comprender un texto escrito a partir de las diferentes claves que ofrece (su forma o silueta, quién lo escribió o mandó, los dibujos, dónde aparece el texto, etc.) y no únicamente de la decodificación de la letra (lectura mecánica) (...)Es una nueva manera de comprender la lectura y el aprendizaje de la misma. Se oponen a este enfoque los métodos de desarrollo de destrezas, en los que la idea de lectura se centra en la decodificación de las letras, sílabas, palabras, y oraciones."⁶⁹

Para Sánchez:

"La lectura no es una actividad simple. Exige coordinar una amplia variedad de actividades, cada una de las cuales es en sí misma compleja. Para que entendamos esas actividades con claridad habría que hacer una primera distinción: por un lado, se encuentran las operaciones implicadas en asignar un significado (lingüístico-lexical) a los símbolos escritos y, por otro lado, aquellas actividades que conjugan estos significados de las palabras hasta alcanzar la interpretación plena del texto. Las primeras operaciones o actividades se las conocerá con el término "Reconocimiento o identificación de las palabras escritas", que son las actividades implicadas para "aprender a leer". El segundo grupo de actividades que tienen que ver con la comprensión de los textos (...) podríamos describirlo como leer para aprender."⁷⁰

Uno de los aspectos más trascendentales de la lectura, es generar en su proceso una comprensión del texto leído, es encontrar críticamente su mensaje fomentando así el desarrollo del pensamiento, esta elaboración y re-elaboración cognitiva promueve gradualmente el reconocimiento gradual de las palabras y su interpretación personal.

⁶⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES. Op. Cit. pp. 55.

⁷⁰ SANCHEZ Miguel.: El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En : Marchesi A., Coll C., Palacios, "Desarrollo psicológico y Educación", 1990. pp. 7.

"Leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito.

Leer es interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad – placer) en una verdadera situación de vida.

➤ Interrogar un texto formar hipótesis sobre su sentido. (...) Esta interrogación del texto se desarrolla a través de toda una estrategia de lectura.

Leer, es leer escritos verdaderos, que van desde un nombre de calle en un letrero, a un libro, pasando por un afiche, un embalaje, un diario, un panfleto, etc., en el momento en que tenemos verdadera necesidad (...) Es leyendo verdaderamente desde el principio que uno se transforma en lector u no aprendiendo –a leer- primero."⁷¹

Respecto a la comprensión lectora está acotada por la propia capacidad limitada del sistema de procesamiento de la información humana.

A pesar de esto, comenta José León:

"(...) esta limitación se compensa en el caso del lector maduro por la automatización de alguno de los procesos que actúan en los niveles más bajos, tales como las funciones de codificación o decodificación (reconocimiento de palabras), permitiendo dirigir la atención del lector a procesos de comprensión de alto orden".⁷²

La comprensión lectora es adquirida cuando se supera la mecanización de la lectura y se desarrolla las capacidades comunicativas, logrando una coherencia en la expresión del texto. Romper el convencionalismo del mismo y orientándolo a una direccionalidad más amplia, nos brinda una apertura mental en la comprensión cualitativa del texto leído.

⁷¹ JOLIBERT; CRÉPON Op. Cit. pp. 23.

⁷² LEÓN, J.: Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. Rev. Infancia y Aprendizaje. Nro. 56, Madrid. 1991. pp. 77-91.

Según Verónica Góngora y Cristián Martínez:

"(...) el lector actúa "contra" el texto; hay una especie de interactividad ya que el texto y el lector hablan y se contestan (dialogan), esto nos permite decir que el lector se va anticipando al contenido del texto produciéndose un proceso de asimilación y acomodación del sujeto a lo que lee. La lectura es un proceso de decodificación que partiendo del reconocimiento de símbolos gráficos se complementa con su plena comprensión, o sea con la recuperación del significado del texto escrito. Este proceso decodificador nos permite que retransformemos el significante (aquí sería la palabra escrita) en significado o referente."⁷³

La lectura se desarrolla en la vida cotidiana, siempre guiada por un interés inmediato, muchas veces estas situaciones se relacionan para responder a la necesidad de vivir con los demás, en la clase y en la escuela, para comunicarse con el exterior, para descubrir las informaciones que necesitamos, para alimentar y estimular la imaginación, estas y una infinidad de facetas se gestan en el proceso de lectura del ser humano desde muy corta edad.

5.2. Concepto de escritura

Su conceptualización es definida de la siguiente manera:

Para Mario Ramírez:

"... la escritura es una forma de lenguaje (...) sistema de signos capaces de servir como medio de comunicación entre los hombres y de ser a la vez instrumentos y auxiliares de sus pensamientos".⁷⁴

⁷³ GÓNGORA V.; Martínez C.: Reconocimiento o identificación de las palabras según el modelo de logogens y sus implicancias. Editorial Graó. Madrid. 1991. pp. 1.

⁷⁴ RAMÍREZ E, Mario.: Métodos de lectoescritura y sus dificultades en el aprendizaje del pre-escolar y escolar, Ed.1°. La Paz- Bolivia. 1995. pp. 351.

También la escritura se convierte en:

"(...) la representación directa de los sonidos armonizados y combinados que expresan objetos e ideas, (...) y expresiones gráficas los cuales se conservan, a través del tiempo y del espacio, las experiencias, los descubrimientos científicos, las concepciones filosóficas, sociológicas y artísticas."⁷⁵

Otras perspectivas aclaran y profundizan estas conceptualizaciones sobre la escritura, como la que postula Joseph Toro mencionado que:

"Es un principio, escribir, aprender a escribir, suele ser copiar, reproducir o imitar ciertas conductas manuales que dan lugar a determinados estímulos visuales".⁷⁶

Aunque la escritura en sus inicios se caracteriza por una imitación gráfica, gradualmente esta simple reproducción se convierte en un medio de comunicación del pensamiento humano, pero su expresión de ideas, experiencias, esta mediatizada por la combinación de diversos componentes que fomentan la estructuración cada vez más compleja de esta capacidad. La capacidad escritural se fusiona con la capacidad lectora para que en su conjunto constituyan un sistema bidireccional en su interacción.

⁷⁵ RAMIREZ. Op. Cit. pp. 354.

⁷⁶ TORO. Op. Cit. pp. 15.

5.3. Dimensiones de la lectoescritura

Según Negret establece que el proceso de desarrollo inicial de las capacidades escriturales y lectoras que se da en los niños tiene tres características: es complejo, dinámico y no directamente aprensible.

Por tal motivo establece un sistema complejo con tres dimensiones con diferentes grados de estructuración:⁷⁷

- **La dimensión comunicativa**, que da cuenta del valor la función y el sentido comunicativo y/o expresivo del contenido escritural o lector del texto.

Desde el punto de vista comunicativo. El texto se caracteriza por la presencia de enunciados que comunican o expresan una idea (intención comunicativa). Son textos compuestos de tal manera que resultan coherentes y comprensibles (coherencia semántica).

- **La dimensión gráfica**, que da cuenta de la forma como se dispone espacial y gráficamente el texto en las hojas o en las pantallas.

Desde el punto de vista gráfico. El texto se caracteriza por la direccionalidad de las grafías en la hoja y por la adecuación de los componentes del texto a los formatos gráficos usuales.

- **La dimensión gramatical**, que da cuenta de las hipótesis, la segmentación y las relaciones lógicas legítimas entre los diversos componentes lectores y escriturales.

Desde el punto de vista Gramatical. El texto cuenta con la presencia de grafías convencionales (letras), organizadas de acuerdo con las reglas del código alfabético (codificación alfabética) con la separación de todas las palabras (segmentación palábrica).

Las teorías del desarrollo lector y escritural son resultados de investigaciones que han permitido establecer las relaciones, rasgos o características que dan cuenta del grado de estructuración general en el proceso de iniciación de estos procesos.

⁷⁷ NEGRET Juan Carlos.: Hojas Pedagógicas Nro. 6. Programa Alegría de Enseñar. Fundación FES. Ministerio de Educación Colombia, 1997. pp. 2-3.

5.4. Aprendizaje de la lectura y la escritura

Debemos recordar la importancia de la lectura y la escritura, y de los procesos mentales a los que están indisolublemente ligados: pensamiento, memoria y creatividad.

"La lectura y la escritura son procesos de diversa índole, uno es receptivo y otro es productivo. El lenguaje escrito tiene que ver con lo que seamos capaces de recordar, y la lectura no es únicamente la decodificación del texto. El significado, como parte de la estructura profunda del lenguaje, debe ser proporcionado por los lectores en su interacción con el texto escrito. (...) El aprendizaje de la lecto-escritura requiere de diversos conocimientos y habilidades entre ellos, por ejemplo, conocer la funcionalidad del texto escrito, poderlo distinguir de otros mensajes impresos y saber formar las letras y las palabras entre otras. La mayoría de estos conocimientos se desarrollan entre los tres y los siete años de edad. Los niños con el tiempo irán distinguiendo las diferentes funciones de los impresos e irán adquiriendo la capacidad de distinguir entre las características del lenguaje oral y el escrito y el conocimiento de cómo organizar la escritura en un papel."⁷⁶

Los procesos de la lectura y escritura se relacionan significativamente y sus funciones orientarán la adquisición del lenguaje oral y el escrito. Desde el punto de vista comunicativo se deben tomar en cuenta los enunciados que expresan una idea y desde el punto de vista gráfico la direccionalidad de las grafías y en el aspecto gramatical se debe tomar en cuenta la presencia de grafías convencionales.

⁷⁶ RUVALCABA Flores Herminia; Fors Cruz Esther Ma.: Importancia de la lectura y la escritura. Universidad Autónoma de Guadalajara, DAPA, México. 2001. pp. 1.

También Herminia Ruvalcaba, menciona que cuando un niño/a es capaz:

"(...) de distinguir la correspondencia grafema - fonema ha realizado un avance considerable en el aprendizaje de la lengua. Para que este aprendizaje se realice con éxito, se necesitan diferentes grados de ayuda de padres y maestros, sobre todo, para que los niños puedan contextualizar el lenguaje y comprender que hay formas sintácticas que se dan en el lenguaje escrito que no se usan en el lenguaje oral."⁷⁹

La expresión gráfica mediante trazos de un acto motor, es entendida como una forma de expresión del lenguaje que implica una comunicación simbólica con ayuda de signos que condicionan básicamente el desarrollo del grafismo.

Para Enrique Contreras y Elena Marqueta:

"El aprendizaje de la lectura y la escritura van íntimamente ligados. Algunos niños empiezan a escribir antes de iniciarse en la lectura. Una vez que el niño comprende que cada letra tiene un sonido y que para escribir algo "ponemos" en el papel las palabras (sonidos) que estamos pensando o diciendo, comienza a ejecutar los primeros bocetos de escritura (aunque no se corresponda con lo que entendemos por escritura convencional)."⁸⁰

Cuando se habla del aprendizaje de la lectoescritura es importante recordar que él niño/a atraviesa una etapa fundamental en la adquisición de diversos procesos formativos que logran su desarrollo integral.

⁷⁹ RUVALCABA Idem.

⁸⁰ CONTRERAS Martínez Enrique; Marqueta Ruiz Elena.: Agregaduría de Educación Consulado de España. Madrid. España. 2000. pp. 1.

Para el Comité Internacional para el Desarrollo de la Alfabetización de la Infancia, el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura comienza en la infancia, los niños tienen muchas experiencias con el lenguaje oral y escrito antes de empezar a asistir a la escuela, por cual mencionan que:⁸¹

- Los niños han tenido muchas experiencias a partir de las cuales forman ideas sobre las funciones y usos del lenguaje oral y escrito.
- Los niños tienen un dominio del lenguaje y de los procesos de aprendizaje y uso del lenguaje.
- Muchos niños pueden diferenciar entre el dibujo y la escritura.
- Muchos niños leen las cosas escritas que ven a su alrededor, tales como los avisos de tránsito, etiquetas de los alimentos y letreros de los restaurantes de servicio rápido.
- Muchos niños asocian los libros con la lectura.
- El medio social y cultural en que se desenvuelven los niños influye el conocimiento que adquieren del lenguaje y la comunicación.
- Muchos niños esperan que la lectura y la escritura sean actividades que tengan sentido.

La experiencia previa alude a la acción y al efecto de experimentar con la acumulación de conocimientos y destrezas que se adquieren en torno a determinados aspectos. El entorno inmediato del sujeto presenta al niño o niña diferentes estímulos, pero estos no se limitan exclusivamente en la acumulación de instrucciones, sino que también facilitan un desarrollo de hábitos y técnicas específicas de actuar en un área determinada.

⁸¹ ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA.: Los Niños pequeños (preescolares a tercer grado): Desarrollo de la lectura y de la expresión oral y escrita. Comité para el Desarrollo de la Alfabetización y la Infancia de la Asociación Internacional de Lectura, E.E.U.U.1997. pp. 1.

Villamazar, propone que:

“El aprendizaje de la lectoescritura, ha sido desde siempre formalmente el momento inicial de nuestro sistema escolar.(...) primer peldaño de la escolaridad y por tanto, una circunstancia particularmente importante en lo que se refiere a la adecuación, éxito o fracaso en la escuela, por parte del educando. Como todo primer momento, resulta un indicador de mucha fuerza en cuanto a la posibilidad de prever a partir de él, lo que aguarda en el futuro al nuevo escolar.”⁸²

Frente a estos procesos de formación es importante la presencia del profesor como estimulador de las capacidades y habilidades del niño, ya que este apoyo forma parte fundamental de todo tipo de aprendizaje.

Según Brian Cambourne existen condiciones idóneas para el logro del aprendizaje en lectoescritura. Menciona algunos cuatro componentes mínimos para el desarrollo de un programa de lecto-escritura en la escuela elemental:

1.- Inmersión

Para que un niño aprenda a hablar tiene que estar inmerso en el lenguaje, tiene que oír a gente comunicarse y recibir ejemplos múltiples y variados de lenguaje oral. Del mismo modo, para aprender a leer y escribir, necesitará estar inmerso en actividades de lectura y escritura.

⁸² VILLAMAZAR, Gustavo.: La Lectoescritura en el sistema escolar. Editorial Laboratorio Educativo. España. 1995. pp. 17.

II.- Demostración

El niño es un observador e imitador de comportamientos. Este mecanismo que tanto le ayuda en su crecimiento y maduración, juega un papel fundamental en su aprendizaje de la lectura.

III.- Expectativas

Tenemos unas expectativas previas de un comportamiento que va a producirse. La misma actitud debemos adoptar cuando nos enfrentamos a la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura. Nuestra expectativa no puede ser otra que la del éxito y, para ello, nada mejor que hacer de este aprendizaje un hábito diario, una rutina interesante y divertida.

IV.- Responsabilidad

Tenemos que proporcionar a nuestros estudiantes un grado de autonomía que les permita tomar sus propias decisiones. La lectura independiente y recreativa no sólo fomenta la independencia, la responsabilidad y la autoestima del estudiante, sino que le ayuda a interiorizar el proceso en el que está inmerso.

En el aprendizaje de la lectoescritura se advierte un cambio relativamente permanente en la potencialidad de la conducta del niño o niña, que ocurre como resultado de la práctica reforzada de diferentes estímulos, familiares y sociales. En este proceso el sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas incorporando hábitos y prácticas sociales y adoptando diferentes estrategias de conocimiento y de acción.

También es necesario recordar que al:

"(...) contribuir a la satisfacción de la curiosidad infantil y a su interés por conocer lo que les rodea, comprender que es esencial el conocimiento de algunos conceptos básicos sobre el proceso lector, para poder entender y progresar en las habilidades lectoras. Es esencial que antes que antes de comenzar el aprendizaje sistemático de la lectura, el niño tenga ya algunos conceptos elementales como el de las letras y palabras y que sepa que en nuestra lengua se lee de izquierda a derecha. La implicación activa de los niños en el proceso de la lecto escritura les permitirá poder reflexionar y hacer preguntas que sirvan de base para su información acerca de la lectura y la escritura."⁸³

Generar una motivación permanente en el aprendizaje de la lectoescritura es vital, en el sentido de que todo aprendizaje necesita reforzadores positivos. Los fenómenos del aprendizaje son muy variados y diversos, pues cubren un amplio espectro que va desde el establecimiento de asociaciones relativamente elementales entre un estímulo y una determinada respuesta hasta la adquisición de habilidades lingüísticas y motoras complejas.

5.4.1. Factores que intervienen en el aprendizaje de la lectura y escritura

Existen diferentes factores intervinientes en el aprendizaje de la lectoescritura, por lo cual es imprescindible señalar que este viene enlazado con los factores generales del aprendizaje, los mismos están divididos en dos grupos: los que tienen que ver con lo que aprende como individuo, y aquellos que envuelven su peri mundo.

⁸³ RUVALCABA Idem.

5.4.1.1. Factores generales: factores internos

De ambos factores se desprenden subdivisiones, en el factor interno se encuentran los aspectos: orgánicos, mentales, y afectivos; y en los factores externos, están presentes los aspectos: socioculturales, familiares y escolares.

5.4.1.1.1. Orgánicos

Este factor es decisivo en cuanto se refiere al estado general de la salud ya que influye decisivamente en el aprendizaje del educando.

Por lo cual:

"(...) determinan en gran parte la capacidad de aprender. El individuo aprende con todo su organismo, de manera que cualquier disfunción, alteración en su actividad, conduce inexorablemente a que se le presenten problemas en su aprendizaje."⁸⁴

Los factores orgánicos originan un retraso en la aparición de determinados patrones de conducta considerados normales para una determinada edad. Este déficit orgánico produce un retraso evolutivo en la adquisición de las diferentes capacidades del sujeto, por lo cual debe ser prevenido y evaluado prematuramente para generar acciones de afrontamiento para su recuperación adecuada.

⁸⁴ VILLAMAZAR, Op. Cit. pp. 32.

5.4.1.1.2. Mentales

La cognición es el proceso a través del cual se llega al conocimiento de las cosas, es la comprensión y el reconocimiento conceptual y la explicación de los objetos a partir de su percepción. Estas capacidades cognitivas influyen esencialmente en los procesos mentales:

“... por los cuales estos son también factores básicos en la adquisición del aprendizaje. Aquí debemos ubicar entonces lo referente a la inteligencia y su desarrollo, la memoria, imaginación, capacidad de análisis, síntesis, inducción y deducción, operaciones lógicas, razonamiento, relación de las partes con él todo y viceversa. También entran en este grupo de factores los correspondientes a la salubridad mental y el funcionamiento del sujeto a nivel de su conducta, temperamento, carácter y en general la estructura de su personalidad, los cuales condicionan innegablemente la actividad de aprendizaje que es sobre todo y fundamentalmente un hecho social.”⁸⁵

Esta deficiencia interfiere en el retraso en la adquisición de funciones mentales, tanto en la capacidad de adquirir información, como para evocar la aprendida. Se integran en ella los problemas perceptivos, procesos atencionales, procesos de almacenamiento de información, centrándose en la problemática de la codificación y del sistema de representación y organización de la información.

5.4.1.1.3. Afectivos

El factor afectivo viene relacionado directamente con el factor orgánico, siendo parte importante para el desenvolvimiento del sujeto, debido a esto:

⁸⁵ VILLAMAZAR, Op. Cit. pp. 33.

"(...) resulta sumamente importante que su afectividad se encuentre funcionando de la mejor, manera, para procurar la mayor eficacia y rendimiento en la tarea del aprendizaje."⁸⁶

La afectividad es considerada como un fenómeno psíquico directamente relacionado con la vida emotiva y sentimental del sujeto, esta se basa en las experiencias vivenciales de agrado o desagrado, placer o displacer. Por ende es a través de la experiencia afectiva, como el ser humano desde temprana edad establece relaciones con su medio. La expresión afectiva se constituye en uno de los pilares de estabilidad básicos para que el individuo establezca un equilibrio psicológico en su desarrollo integral.

5.4.1.2. Factores generales: factores externos

5.4.1.2.1. Socioculturales

Villamazar, considera que el espacio contextual y:

"La influencia del medio sociocultural en el aprendizaje es definitivamente innegable. En la medida en que el aprendiz participe de un medio propicio, armónico y culturalmente positivo, en la medida su nivel de madurez social, su capacidad de interrelación con el resto y su motivación hacia el aprendizaje, serán positivas y productoras de la actividad."⁸⁷

Por ende en el desarrollo del niño este se instituye como un factor inmerso directamente en cualquier grupo social.

⁸⁶ VILLAMAZAR Op. Cit. pp. 33

⁸⁷ VILLAMAZAR Op. Cit. pp. 33-34

Para Arnaiz, la enseñanza es transmisión de la cultura:

"Desde esta perspectiva, la enseñanza ha sido considerada como un conocimiento elaborado por el debate público y la reflexión compartida de la colectividad humana. La función de la escuela y de la práctica docente del maestro consiste, pues, en transmitir el corpus de conocimientos disciplinares que conforman nuestra cultura."⁸⁸

La socialización es un proceso mediante el cual alguien aprende los modos de una sociedad o grupo social dado, en tal forma que puede funcionar en ellos. También en su interacción los individuos se relacionan con otros, desarrollando maneras de pensar, sentir y actuar que son esenciales para su participación eficaz en la sociedad.

5.4.1.2.2. Familiares

La familia se convierte también en un vínculo fundamental, ya que su influencia positiva o negativa determina en mucho la visión y la valoración que de ella haga el niño (a) que se inicia en la edad escolar.

"(...) la estructuración de la personalidad del niño depende mucho de la relación con sus padres y la visión que a través de ellos adquiere sobre el mundo, su medio social y el compartir con los demás."⁸⁹

En el contexto familiar se desarrolla la función socializadora, los niños establecen tempranamente una relación afectiva muy intensa, con las personas adultas que les rodean, esta es:

⁸⁸ ARNAIZ Sánchez, P.: La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, Universidad de Murcia, España, 2000. pp. 8.

⁸⁹ VILLAMAZAR Op. Cit. pp. 34

“... conocida con el nombre de apego o vínculo afectivo, caracterizada por la búsqueda de la proximidad física para conseguir protección. Este vínculo entre adultos y niños es el que establece relaciones emocionales intensas entre ambos y sería, a juicio de numerosos autores, el motor energético que fundamenta el desarrollo cognitivo, social y lingüístico de la criatura”.⁹⁰

Bruner “... asegura que es esencial para el desarrollo comunicativo la intención que los padres creen que tienen todos los actos y emisiones infantiles. En opinión de este autor, la atribución de intencionalidad es necesaria para que el bebé sea más tarde un ser intencional.”⁹¹

La familia genera un espacio común a nivel afectivo, se constituye en el primer transmisor de pautas culturales y el principal agente de socialización ofreciendo al niño o niña funciones formativas de carácter primario a nivel de sentimientos, actitudes y valores.

5.4.1.2.3. Escolares

Rolando Barral establece que en la práctica pedagógica, el docente más que ser imitado, debe generar en el alumnado libertad: “... porque la autenticidad del ser humano es ser él mismo”,⁹² esta se podrá alcanzar, cuando la función docente de expositor y el alumno como receptor sean superados con un nuevo rol en el ámbito educativo.

⁹⁰ CLEMENTE RA, Linero C.: Intervención familiar temprana con niños con problemas de lenguaje. En García JN, Ed. Instrucción, aprendizaje y dificultades. Barcelona: EUB. 1997.

⁹¹ BRUNER J. La ontogénesis de los actos del discurso. Editorial Alianza. J Child Lang. Madrid. España. 1975. pp.2.

⁹² BARRAL Z. Rolando.: Reforma Educativa: Más allá de las recetas pedagógicas. Ediciones Yachaywasi, La Paz Bolivia, 2001. pp. 145.

Slavin establece que se debe:

"... reconocer de manera explícita que en la interacción entre los docentes y sus estudiantes radica la dinámica esencial a considerar en cualquier reforma educativa. Es más, no únicamente se acepta que el análisis de la reforma educativa empieza necesariamente en los procesos de enseñanza, si no que al mismo tiempo está generalizándose la perspectiva según la cual la escuela es identificada tanto como unidad de análisis y como unidad de intervención esenciales para el cambio significativo de los sistemas educativos."⁹³

El ambiente también conforma un elemento primordial para el educando, ya que se constituye en un factor determinante para el éxito o el fracaso en el proceso escolar.

"(...) A este respecto es importante señalar que hay elementos de la escuela misma, la administración escolar y las características del docente, que pueden ser, de estar dispuestos de la mejor manera, grandes motorizados de una conveniente motivación para el aprendizaje, e igualmente, de no ser así operarían en forma contraria."⁹⁴

La perspectiva contemporánea sugiere que la escuela, es una institución social que se constituye en una comunidad educativa dentro de la cual se integran tanto los alumnos y profesores como la familia y las propias entidades del entorno. Estos actores deben brindar experiencias sociales significativas y variadas en los intercambios sociales con los niños y niñas, su entorno posibilitará la ampliación de sus expectativas, generándoles seguridad y potencializando su individualidad personal.

⁹³ SLAVIN, Robert E.; Salas de Clases Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una reforma educativa para América Latina, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, Editorial Mimeo, 1995. pp. 1.

⁹⁴ VILLAMAZAR, Op. Cit. pp. 35

A lo largo del último milenio se han ido desarrollando grandes núcleos de pensamiento coherente e integrado acerca de las funciones de la educación, por lo cual en la planificación de aula, se debe incluir en el apoyo de la adquisición de la lectoescritura, las necesidades, intereses y modos de pensamiento singulares, y grupales, este abordaje pedagógico potencia adecuadamente la realización del desarrollo individual del sujeto, porque en el proceso educativo el profesor y alumnos emiten y reciben mensajes constante y simultáneamente, su adecuación y relevancia determinará una adecuada asimilación de sus diferentes competencias educativas.

5.4.1.3. Factores específicos

Dentro de estos factores específicos, se destacan tres elementos a destacarse:

- Predominio cerebral y lateralidad
- Organización espacial
- Estructuración y organización rítmico temporal
- La práctica psicomotriz

5.4.1.3.1. Predominio cerebral y lateralidad

La lateralidad como un elemento madurativo a nivel neurológico, es el que controla la parte dominante del cuerpo, por lo cual esta es definida como él:

“... predominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro y en consecuencia un mayor control de uno de los lóbulos cerebrales, (...) En cualquier caso, la lateralidad se desarrolla con el sujeto y se manifiesta en forma definitiva hacia la edad de 5-7 años, lo cual coincide más o menos con el ingreso de niño a los niveles de escolaridad y claro, con el inicio en la lectoescritura.”⁹⁷

⁹⁷VILLAMAZAR, Op. Cit. pp. 35.

Este dominio funcional de un lado del cuerpo sobre el otro, enfoca diferentes perspectivas, por una parte el predominio funcional de un lado del cuerpo se determina, no por la educación, sino por la supremacía congénita de un hemisferio cerebral sobre el otro. Las investigaciones genéticas aportan al concepto de lateralidad describiéndolo como progresivo y gradual en la maduración fisiológica. También se puede destacar el ambidextrismo, entendido como él "(...) predominio lateral el cual no es definido, a este respecto el individuo usa indistintamente los dos lados." ⁹⁸

5.4.1.3.2. La práctica psicomotriz

El aspecto psicomotriz alude a la relación mutua entre la actividad psíquica y la función motriz.

Según Catarcci:

"La capacidad de comunicar guarda relación con la claridad que el educador ha de tener sobre la expresividad motriz del niño. Implica escuchar la vía corporal y encontrar sentido a la misma, es decir, escuchar el sentido profundo de la expresividad motriz y del lenguaje que permite la comunicación." ⁹⁹

Para Arnaiz, los cuatro principios de acción que configuran la práctica psicomotriz se establecen en: ¹⁰⁰

⁹⁸ VILLAMAZAR, Op. Cit. pp. 37.

⁹⁹ CATARCCI, F.: Estrategia y exploración: la intervención psicomotriz en la guardería. Actas de las Jornadas Psicomotriz Praktikako II. Ihardunaldiak. Azaroak Europa Jauregia Vitoria-Gasteiz, 1993. pp. 14-17.

¹⁰⁰ ARNAIZ Op. Cit. pp. 10.

- 1) Movilizar y contener las producciones tónico-emocionales.
- 2) Movilizar el imaginario ayudando al niño a movilizar y contener sus imágenes y pensamientos.
- 3) Ayudar al niño a investir esta movilidad emocional en creaciones cada vez más elaboradas, incluso hasta la creación intelectual.
- 4) Y ayudar al niño a distanciarse de sus emociones y de su imaginario corporal.

5.4.1.3.3. Organización espacial

Este factor determina que el niño establezca una:

"(...) relación con su medio, con su familia, con los objetos, va construyendo nociones básicas para su desarrollo ulterior.(...) El espacio es estructurado por el niño, inicialmente, en referencia a su propio cuerpo. Esto es, su percepción egocéntrica y se organiza a través de los datos proporcionados por sus sentidos y la experiencia de su actividad.(...) Lo cierto es que estas nociones que tienen que ver con la organización espacial del niño, se van gestando en una relación dinámica con la construcción de su esquema corporal o sea, el manejo de su propia imagen." ¹⁰¹

Este factor se refiere al espacio tal como el sujeto toma conciencia de él en su adquisición y organización espacial, determinando un desarrollo básico de los factores madurativos del proceso evolutivo.

Según Ballesteros la conciencia corporal:

"... implica la intuición global representativa o conocimiento inmediato del cuerpo, tanto en estado de reposo como en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y sobre todo de su relación con el espacio que lo rodea." ¹⁰²

¹⁰¹ VILLAMAZAR Op. Cit. pp. 39-40

¹⁰² BALLESTEROS J. S. : El Esquema Corporal. TEA Ediciones. Madrid España. 1982.

En cuanto al desarrollo de la direccionalidad y para clarificar aún más sobre el carácter progresivo de su estructuración, citaremos a Jean Piaget:

"La adquisición de las nociones de izquierda y, en cuanto a nociones relativas, pasa por tres estadios que corresponden a tres socializaciones progresivas del pensamiento: el primer estadio (5-8 años) en el curso del cual la izquierda y derecha solo son consideradas desde el propio punto de vista; el segundo (8-11 años) marca el momento en el que la izquierda y la derecha son consideradas desde el punto de vista de los demás y el tercer estadio (11-12 años) marca el momento en el que la izquierda y la derecha son consideradas desde las cosas en sí mismas."¹⁰³

La deficiencia o anormalidad de algunas de estas funciones ocasiona una alteración en el desarrollo global de la persona, alterando sus mecanismos de percepción y orientación y por ende un retraso en la adquisición madurativa de funciones superiores, relacionadas a diversos aprendizajes que interfieren en la adquisición adecuada de las materias instrumentales, donde se precisa la consolidación de estos preceptos. Pero si se detecta alguna anomalía en su adquisición a partir de la estimulación temprana se puede paliar sus efectos y lograr un equilibrio a nivel neurológico.

5.4.1.3.4. Estructuración y organización rítmico-temporal

Esta organización temporal se conforma progresivamente, por ende la noción de tiempo no aparece de repente en los niños. Pero no se ha podido establecer claramente en que momento preciso se inicia en formar su desarrollo. Así encontramos quienes manifiestan que desde el propio momento en el cual el niño permanece dormido lapsos de tiempo más o menos fijos entre los momentos de su alimentación, comienza a escribir su

¹⁰³ PIAGET, J.: El lenguaje y el pensamiento. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1965.

experiencia en el manejo del tiempo. Este proceso se va afinando con el transcurrir de los días.

Hay otros que se ubican el inicio de este proceso más tarde, cuando el niño dispone de nociones que posibiliten su desarrollo. Pero en todo caso, lo que sí está claro es que ninguna de estas nociones espaciotemporales se estructuran por separado o independientemente.

“A partir de esta noción temporal se construyen operaciones tan importantes como la seriación y la ordenación y por supuesto se logran a adquirir tonos y ritmos.”¹⁰⁴

Pero se debe precisar la incidencia en su adquisición y su importancia conveniente en la noción temporal sobre los aprendizajes básicos de la escuela. La orientación y ubicación en el tiempo situará al niño en el presente, con relación a su pasado y a su futuro.

5.5. Dificultades de la lectura y escritura

5.5.1. Dificultades en la lectura

La comunicación del niño se considera atrasada cuando el está notablemente atrasado en comparación a sus compañeros en la adquisición de destrezas del habla o lenguaje.

En el desarrollo del aprendizaje de la lectura es el resultado de una situación de aprendizaje con un sin número de implicaciones, donde es

¹⁰⁴ VILLAMIZAR. Op. Cit. pp. 41- 42.

necesario precisar algunos elementos en la "patogenia" del retraso lector.
Las diferentes afectaciones cerebrales:

"... incluyendo las condiciones orgánicas del llamado retraso mental, pueden retrasar o impedir la adquisición de la lectoescritura- y de muchas otras habilidades (...) Pero también es cierto, por lo menos teóricamente, y en la mayor parte de los casos prácticamente, introduciendo en la situación de aprendizaje las modificaciones adecuadas pueden alcanzarse unos niveles correctos de lectura y escritura.¹⁰⁵

Si un niño inicia su aprendizaje con una programación de estímulos deficiente, una ausencia persistente de reforzamiento de sus aciertos, una acción correctora fundamentalmente punitiva, una exigencia claramente superior a sus niveles reales, etc., suele ser un niño sin "interés por la lectura", con respuestas emocionales más o menos acusadas, con posibles "desadaptaciones escolares", y con toda seguridad, es un niño que no lee o que "no lee bien".

El proceso de la lectoescritura esta influenciadas por aspectos emocionales, problemas afectivos, inhibiciones, etc., como expresiones propias del sujeto que también determinan en cierta medida una adquisición satisfactoria o deficiente de esta capacidad.

¹⁰⁵TORO. Op. Cit. pp. 31.

Cuando la lectoescritura:

“... resulta aversiva, no sólo tenderá a “inhibirse” (respuestas de evitación), sino que la persistencia de la acción punitiva o coercitiva puede dar lugar a auténticas perturbaciones de índole emocional. Sin embargo, la existencia de situaciones de respuestas emocionales ansiosas en las situaciones de aprendizaje escolar o la falta de conductas hábiles básicas imprescindibles para iniciar el aprendizaje de la lectoescritura, puede deberse a acontecimientos extraescolares con frecuencia familiares.”¹⁰⁶

En resumen, los retrasos e insuficiencias habituales previas a la lectoescritura pueden deberse a:

5.5.1.1. Ausencia de las conductas o habilidades previas a la lectoescritura

Partiendo del hecho que la lectura y la escritura son comportamientos sumamente complejos que implican intrínsecamente combinaciones y asociaciones de otros más simples. Cuando esas habilidades más simples no hayan sido adquiridas, el inicio del aprendizaje de la lectoescritura no será satisfactorio.

Las conductas “requisitas” son múltiples, abarcando desde la discriminación visual entre primero y el último de una serie hasta, pongamos por caso, la presión del lápiz. Así pues, si son requisitas de la lectoescritura. Y no se hallan en el repertorio del sujeto, lectura y escritura no se adquirirán de modo adecuado.

Por supuesto, dada la organización jerárquica de las habilidades humanas, cualquiera de las conductas previas a la lectura que no se dé en el repertorio de un niño, puede deber su ausencia a la inexistencia de sus propios comportamientos requisitos. Y así sucesivamente.”¹⁰⁷

¹⁰⁶ TORO. Op. Cit. pp. 32.

¹⁰⁷ TORO. Op. Cit. pp.33.

Velar las condiciones propicias en la adquisición de la lectoescritura garantiza un mejor afianzamiento en su adquisición, esta estimulación proporcionará superar las deficiencias sensoriales, motrices o intelectuales de carácter cognitivo o adquirido. La generación de estrategias básicas facilitará las diferentes destrezas de aprendizaje.

5.5.1.2. Factores propios de la situación de aprendizaje (o de enseñanza) propiamente dicha

Para Joseph Toro, una de las implicancias decisivas es la interacción existente entre el facilitador y el niño y el uso del material de trabajo. Estos factores determinan decisivamente el nivel de adquisición del aprendizaje de la lectoescritura pueden clasificarse de la siguiente manera:

a.- Estímulos discriminativos inadecuados o mal programados

Uno de los elementos examinados, es la programación de los estímulos discriminativos como la materia prima de los llamados "métodos" de enseñanza de la lectura. El material de trabajo puede ser deficiente, al margen del tipo de relaciones interpersonales que se establezcan entre la relación facilitar y alumno.

"Habitualmente en el ámbito escolar, la programación de la lectura debiera ser muy individual, muy pensada para cada niño, especialmente en el inicio de su aprendizaje. Los niños de una clase, al empezar a leer, inmediatamente antes de empezar a leer no tienen por que estar igualados en lo que a requisitos de la lectura se refiere, a no ser, claro está, que la escuela haya trabajado para que así sea y lo haya conseguido. Lógicamente habrá diferencias individuales que pueden ser importantes."¹⁰⁶

¹⁰⁶ TORO. Op. Cit. pp. 33-34.

Estos errores presentados frecuentemente en muchos centros de enseñanza, consisten en superar satisfactoriamente etapas previas en la consecución de ciertos aprendizajes imprescindibles, básicamente para una adquisición adecuada de la lectoescritura en el logro de niveles de integración progresivamente superiores.

“En la formación de muchos enseñantes brilla por su ausencia el conocimiento de los distintos niveles de complejidad de las conductas implicadas. Muchas veces suele desconocerse lo que debe enseñarse primero y lo que debe enseñarse después, aquello que debe enseñarse como un fin en sí mismo y aquello que debe enseñarse por ser requisito de otra enseñanza posterior. (...) En consecuencia, para un niño concreto, uno de tales métodos sería más recomendable que el otro- o los otros, cualesquiera que sean- siempre que en el repertorio conductual de dicho niño existieran las habilidades previas correspondientes a las exigencias discriminativas propias del método en cuestión. Y asegurar tal cosa supone explorar o saber de antemano los niveles discriminativos específicos del niño y, cosa que suele olvidarse con contingencias conductuales concretas de cada método.”¹⁰⁵

El conocimiento gradual del aprendizaje debe ser sistemático y basado en las necesidades del alumnado, se debe tomar en consideración la singularidad y diferenciación de la acción educativa; y de las condiciones de la educación infantil, desarrollando una acción educativa específica basada en el sujeto que presenta características definidas en el momento del proceso evolutivo en el que se halla inmerso. El proceso educativo debe ser adecuado a esta especificidad, valorando las funciones de la educación infantil, con objetivos diferenciados de otras etapas educativas, por lo que el proceso educativo debe estar ajustado a estos requerimientos.

¹⁰⁵ TORO. Idem.

Por consiguiente la generación de nuevos paradigmas de la acción educativa debe generar una formulación actualizada de una necesidad constantemente evaluada en el proceso educativo, en todas sus acciones y efectos.

b. Contingencias de respuestas inadecuadas o insuficientes

Todo aprendizaje exige, entre cosas, un reforzamiento positivo. Si el niño desarrolla respuestas correctas y estas:

"... no son reforzadas (Aprobadas, corroboradas, sonreídas, felicitadas, comprobadas, etc.) tales respuestas no tienen por qué aumentar de frecuencia. Esta es una de las razones por las que los aprendizajes iniciales de habilidades de este género sólo pueden-o deberían ser- individuales. Se precisa la interacción directa, inmediata y en principio continua de enseñante y niño. El reforzamiento de las respuestas correctas es lo único que permite que los estímulos discriminativos (letra, textos, etc.) sean tales. Por otro lado el reforzamiento implica las respuestas emocionales positivas imprescindibles para el aprendizaje en general y para la adecuada relación niño- maestro."¹¹⁰

La motivación condiciona en cierta medida la forma de pensar del alumnado, interfiriendo en sus condiciones personales, por lo cual la motivación escolar se encuentra ligada de manera estrecha al ambiente de aprendizaje imperante en el aula, tanto en sus procesos, estructuras internas y clima de aula.

c.- Condiciones generales inadecuadas o aversivas

Las variables intervinientes frente al aprendizaje de la lectoescritura esta influenciada por muchas circunstancias. La institución escolar, en cualquiera de sus elementos que actúen sobre el niño, puede dar lugar a una

¹¹⁰ TORO. Op. Cit.pp.34.

estimulación aversiva excesiva al margen de lo que ocurre en la "clase de lectura o de escritura". Un niño concreto puede estar ansioso por el rechazo de sus compañeros, por el trato que le da "el profesor de matemáticas", por la forma de abordar por parte de la dirección sus problemas de conducta, por las burlas que recibe su obesidad, etc. Cualquiera de estas circunstancias, y muchas otras, dada la generalización de estímulos y respuestas, pueden dar lugar a interferencias en los aprendizajes académicos. El fracaso en ellos incrementa la ansiedad estableciéndose un círculo vicioso típico.

5.5.1.3. Conductas excesivas perturbadoras

Estas conductas son generadas cuando el profesor no conoce las metas particulares que persiguen sus alumnos cuando están en clases, por ende no puede facilitar la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, estimulando un clima emocional positivo en el grupo.

Estas conductas están referidas a:

"... un conjunto de comportamientos que resultan prácticamente incompatibles con el aprendizaje académico, y por lo tanto con el aprendizaje de la lectura y escritura. Tales conductas suelen denominarse corrientemente de distintos modos: distraibilidad, falta de atención, hiperactividad, inquietud psicomotriz, excitabilidad, etc. En términos técnicos podemos decir que el común denominador a todas ellas consiste en que los estímulos discriminativos específicos de la situación de aprendizaje (libro, voz y palabras del maestro, silla y pupitre, mirada y mano del maestro papel y lápiz, etc.) no controlan las conductas deseadas (leer, escribir, mirar, estar sentado, callar, etc.) También puede decirse que otros estímulos (el compañero sentado junto a él, el roce de la tiza de la pizarra, el cabello de la niña que esta sentada delante suyo, el panorama que muestra el ventanal, etc.) controlan una serie de conductas indeseables para la situación de aprendizaje (volver la cabeza y hablar, reír y mover las piernas, estirar el cabello de la niña, asomarse al ventanal etc)." ¹¹¹

¹¹¹ TORO. Op. Cit. pp.36.

Los denominados conflictos escolares, están muy relacionados con las expectativas que tienen los alumnos dentro de la sala de clase, en cuanto a su modo de comportarse en relación al profesor y a sus compañeros.

La habilidad docente en el ejercicio de su profesión debe generar una adaptación en los procesos de enseñanza – aprendizaje, su proceder como educador debe modificar las condiciones del ambiente de aula, diseñando entornos de aprendizaje favorables para cada alumno, potenciando el carácter optimizador del ambiente e inhibiendo los efectos reales o potencialmente negativos que se pueden presentar, de esta manera se genera un acción educativa profesional del educador que reside en su capacidad para elaborar, ejecutar y controlar las diversas contingencias en el proceso educativo diario.

6. Enseñanza de la lectura y escritura

En los objetivos y políticas de la estructura de organización curricular, boliviana se expresa la priorización del aprendizaje del educando como objetivo de la educación, potenciando la capacidad de aprender a ser, a pensar, a actuar y seguir aprendiendo por sí mismos. Estos criterios desprendidos del enfoque Constructivista del cual Reforma boliviana se adscribe, son la base para el desarrollo de un proceso de ajustes cuyo resultado último una vez aplicados los módulos de aprendizaje son el dominio de competencias como la de lectura comprensiva y redacción de textos significativos.

También la Reforma Educativa colombiana:

“... se ha centrado en aspectos relacionados con la gestión escolar (proyecto educativo institucional, gobierno escolar) (...) En este sentido, cualquier innovación en los métodos de enseñanza aprendizaje, el énfasis en competencias básicas (aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas) se definen dentro de los marcos determinados por la Ley General de Educación-Ley 115- y por las rutas determinadas a partir del Proyecto Educativo Institucional.¹¹²

Esta perspectiva genera preocupación por los aprendizajes en lectura, escritura y matemáticas para que se diseñen estrategias metodológicas innovadoras para un mayor logro en estas competencias.

Por tanto Lavin designa que:

“... si las reformas se apuntalaran desde abajo, desde los espacios de reflexión y de trabajo permanente en la escuela, sistematizando los procesos y los productos de estas reflexiones, se estarían echando las bases para que en cualquier momento se tuvieran propuestas probadas que dieran otro significado al currículo escolar, respetando y valorizando la cultura de los alumnos”.¹¹³

Según la Reforma Educativa chilena, una de las áreas disciplinarias fundamentales en las tareas de perfeccionamiento es la relativa al Sector de Aprendizaje denominado Lenguaje y Comunicación, dentro de la cual se inscribe el tema de la lectoescritura.

¹¹² ALDANA, E. y Caballero, P.: La Reforma Educativa en Colombia. Desafíos y Perspectivas. PREAL, Instituto SER de Investigación. Bogotá Colombia, 1997. pp.7.

¹¹³ LAVÍN, S.: Rezagó escolar y calidad de la educación. Universidad Iberoamericana, México. 1991. pp.8.

"Los objetivos de este sector se orientan a incrementar la capacidad de comunicación, expresión e interacción de los alumnos con el mundo, más allá de la simple comunicación oral y escrita coherente, creativa y dotada de propiedad; más allá también del uso pertinente de discursos explicativos, argumentativos y otros; pretendiendo formar personas capaces de pensar críticamente, razonar lógicamente y desenvolverse adecuadamente en el mundo actual."¹¹⁴

Por ende en este nuevo contexto de actualización, el docente debe proponer trabajar en la incrementación del tipo de aprendizaje basado en la actividad, individual y participativa, sobre todo a través de la mediación verbal y escrita.

"... en materia de lectoescritura se orienta a la creación e implementación de estrategias y acciones tendientes al desarrollo de un lenguaje integrado, dentro de actividades auténticas y poniendo en juego las cuatro modalidades del lenguaje: escritura creativa, lectura de textos, escritura manuscrita y expresión oral, realizando las actividades en un proceso interactivo que derive en un espacio de reflexión que les otorgue sentido."¹¹⁵

Uno de los propósitos fundamentales de la escuela es lograr el dominio de la lectura y producción de textos, entendiendo que:

- Leer es comprender el mensaje del texto, es buscar y construir su significado en función de una necesidad.
- Escribir es producir mensajes, con intencionalidad y destinatarios reales. Es producir diversos tipos de textos en función de sus necesidades e intereses del momento.

¹¹⁴ Servicio de Información del Ministerio de Educación de Chile, 1998-1999.

¹¹⁵ CONDEMARÍN, M; Galdames, V. Lenguaje Integrado, Ministerio de Educación, Programa MECE, España. 1993.

La escuela debe propiciar la práctica permanente y significativa de la lectura en niños y niñas, de manera que disfruten descubriendo mundos imaginarios e información que satisfaga su curiosidad y necesidad de acción.

6.1. Clasificación general de algunos métodos

Cuando hablamos de lectoescritura no podemos dejar de lado lo que se refiere a los métodos de enseñanza.

Estos se caracterizan por ser uno de marcha sintética y otro de marcha analítica, de los cuales se desprenden diferentes métodos que a continuación se desarrollan.

6.1.1. El Método sintético

Villamizar, conceptualiza este método como uno de los más antiguos, y a partir de sus logros se puede destacar que este:

- Se inicia con el aprendizaje de las letras,
- Luego pasa a las sílabas y termina en un proceso sintético para conformar palabras y frases.

Este proceso lleva tiempo en el estudio de las letras hasta completar el abecedario, a través de la combinación de vocales-consonantes se llega al dominio de las sílabas, y mucho después a la frase, esta se construye sobre palabras escritas con la misma consonante combinando las vocales.

A continuación se desarrollarán algunos métodos que conforman el método sintético.

6.1.1.1. Método alfabético

El proceso que establece este método, se basa en que el niño debía aprender de memoria el abecedario, por ende se le enseñaba a deletrear las vocales, diferenciándolas de las consonantes. En base al conocimiento de las primeras, se le enseñaba a formar sílabas, anteponiendo a cada una de aquéllas cada una de las consonantes.

Las desventajas de este método son:¹¹⁶

- Monotonía
- Insolvencia lúdica para el niño
- Las letras aisladas para él, no tienen significado alguno y por lógica consecuencia, carecen de interés.

Este método toma como punto de partida el aprendizaje de letras del alfabeto y, a partir de él en base a sucesivas combinaciones, el niño o niña alcanza la comprensión de unidades de lenguaje mayores. Este método en la actualidad es poco empleado debido a que acentúa la lectura mecánica desfavoreciendo los niveles de comprensión.

6.1.1.2. Método fonético puro o fónico

Su creador Valentín Ickesamer,¹¹⁷ en el año 1530 estableció un método, en el cual se advierte (...) como el niño que superando la lectura (o la escritura) de la " s " (ese) ahora lo aprende como sss, así, exactamente, como suena. Antes de esto el maestro enseña las cinco vocales. Aquí cabe

¹¹⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Lecto-escritura. Ed. II. La Paz -Bolivia. 1997. pp.54-55.

¹¹⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Idem.

la gimnasia de la boca: para la "a", la boca muy abierta, para la "e" la boca ligeramente cerrada. Y así sucesivamente:

Y después viene la añadidura:

Las consonantes:

Se conocen cada uno con el nombre de su sonido.

Una vez conocido el valor fonético de todas las letras, se forman sílabas aunque algunas de ellas no significan nada, pues, lo que interesa es el sonido.

6.1.2. Métodos analíticos o globales

Este método plantea un proceso que ha de iniciarse con la frase o expresiones significativas para luego llegar a los componentes (sílabas, letras).

El mismo se puede subdividir en:¹¹⁸

a.- **"Global analítico"**: Parte de los signos escritos complejos, que pueden ser la palabra, la frase o el cuento. EL maestro dirige el análisis.

b.- **"Global"**: Parte de la palabra, la frase o el cuento. El maestro no debe dirigir el análisis. En todo caso el niño debe llegar espontáneamente a él.

Se plantea en este método la presencia de algunas variables educativas, entre ellas se puede citar las siguientes:¹¹⁹

¹¹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN BOLIVIANA A DISTANCIA.; Curso de Prof. Docente-primer curso 1997 unidad II, La Paz - Bolivia. 1997. pp. 51.

¹¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA.; Lecto-escritura. Ed. II. La Paz-Bolivia. 1997. pp. 61.

- Colocan al niño en un ambiente natural de aprendizaje.
- Evitan toda ocasión forzada y malgaste de energías.
- Toman en consideración las condiciones psicobiológicas y físicas del escolar, desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje en plena concordancia con los intereses y motivaciones de los alumnos.
- Se apoyan en el sincretismo.
- La lectura tiene significado para el niño, desde el principio.
- El dominio de las formas gráficas está subordinado a la significación de lo leído.
- El niño aprende por la acción a través de cuentos, juegos u otras acciones, que, como se sabe, son los reguladores de la actividad creadora.

Los métodos analíticos se subdividen con el desarrollo de otras perspectivas que la conforman:

a.- Método de los carteles

Este método se caracteriza:

"... por lo común en un grupo de oraciones o en unos pocos párrafos breves que interpretan un texto o resumen una experiencia que los alumnos han vivido o realizado.(...) sus experiencias personales le interesan y quiere comunicar lo que piensa o hace. Este interés debe servir de base para la confección de los carteles en el programa de lectura (...) se enlaza estrechamente con lo que el niño hace y su capacidad de expresarse."¹²⁰

La adecuada implementación de este método garantiza la comunicación del alumnado, integrando estas sus experiencias pasadas y las vividas, estructurando sus esquemas cognitivos en base a una experiencia previa reforzada y motivada en el contexto escolar.

¹²⁰ RAMÍREZ Op. Cit. 205-206.

6.1.3. Otros métodos

6.1.3.1. Método natural de lectura y escritura

Desde el punto de vista del aprendizaje de la lectura y la escritura, hay una única figura a la que podemos reconocer con seguridad como directo antecesor de nuestros planteamientos pedagógicos. Se trata de Célestin Freinet, creador del "método natural".

Su trabajo realizado con niños es descrito por Freinet de la siguiente manera:

"No es preciso repetir que el niño pasará, entre los cuatro y los siete años, sin ejercicios sistemáticos, del lenguaje hablado al lenguaje escrito descubriendo la estructura de la lengua escrita, por medio de un método natural, a condición de que la historia infantil (texto libre) sea siempre el reflejo de una situación vivida de los niños van a recrear por ambos medios: el dibujo y la escritura. A su vez, la estructura de esa historia escrita e impresa será vivida, apropiada por el niño, por medio del análisis y la síntesis que nosotros provocaremos: ir de la sílaba a la letra y simultáneamente rehacer el camino a la inversa, de la letra a la sílaba y luego de la sílaba la palabra, de ésta frase; ése es el recorrido que suscitan constantemente las técnicas empleadas:

- escritura del texto según el desglose gramatical
- composición del texto en la imprenta y descomposición
- desglose y reconstitución del texto
- creación de nuevas narraciones por medio de palabras sacadas del conjunto referencial de los textos expuestos
- construcción de las palabras a partir de sílabas descubiertas y aprendidas
- escritura de textos personales y de cartas a los correspondientes
- descifrado de los textos y cartas de los correspondientes, de álbumes puestos a la disposición de los niños y de los dibujos y grafías recibidos." ¹²¹

Estas técnicas facilitan que el niño desarrolle un aprendizaje basándose en su propio ritmo, y le da la elección de que lo realice,

¹²¹ ZUNINO Lerner.: El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Editorial Kapelusz. Argentina. 1994 pp. 120-121.

individualmente, en equipo, o conjuntamente con toda la clase.

6.1.3.2. Método Montessori

María Montessori perfeccionó su método, dirigido a niños normales presentando una serie de ejercicios sensoriales que preparan al niño para la adquisición de las disciplinas escolares.

Montessori menciona que el aprendizaje de la lectura y el de la escritura se realizan simultáneamente.

Su método se basa en tres tiempos: ¹²²

Primer tiempo: Ejecuta ejercicios que tiendan a provocar los mecanismos musculares para el sostenimiento y manejo del instrumento de la escritura: luego de haber dibujado el contorno de una forma geométrica, trazar el contorno de una forma idéntica más pequeña dentro de la primera, luego llenar el espacio contenido entre las dos líneas el relleno de las formas dibujadas es al mismo tiempo un adiestramiento motor (seguridad de la línea) y un control del movimiento (no rebasar contorno).

Segundo tiempo: Por medio de los siguientes ejercicios se tiende a provocar la imagen visual muscular de los movimientos necesarios para la práctica de la escritura: el niño sigue con el índice y el mayor trazado de las letras clavado en tablillas de madera o recortado en papel de esmeril. Se le hace luego asociar la sensación visual y táctil muscular al sonido alfabético, procediendo de acuerdo con los "tres tiempos de Segùn": ésta es la O, busca la O, ¿ qué letra es ésta?

Tercer tiempo: El niño que conoce las letras separadas las compone para formar palabras y luego frases.

Esta técnica de preparación para la escritura prueba que Montessori captó la necesidad del movimiento de exploración que provoca la imagen mental. El niño mediante ejercicios repetidos logra representar los signos

¹²² BANG Ving.: Evolución del niño al adulto Edit. Kapeluz Buenos Aires, Argentina. 1962. pp. 25-26.

gráficos que se le pide que escriba, en otros términos que reproduzca, lo que él es capaz de representarse.

Este método de educación cuenta con aspectos biológicos y psicológicos. Su objetivo básico es la educación sensorial y el desarrollo intelectual persiguiendo lograr la independencia y autoeducación del alumno en un clima que le dé mayor libertad. Uno de los aspectos decisivos de su práctica educativa se basa en que todo debe estar adaptado a la medida del niño, todo el material didáctico y su entorno inmediato debe corresponder a su tamaño para facilitar la libertad de movimiento y la autosuficiencia, constituyendo el papel del educador como facilitador de la actividad del niño.

6.1.3.3. Método constructivista

Dentro de la perspectiva constructivista existen varios tipos de posiciones conceptuales y entre las diversas tendencias de la investigación psicológica y educativa se encuentra la teoría de Piaget, Vygotsky, Ausubel y a la actual psicología cognitiva. Estas diferentes tendencias tienen más elementos en común que diferencias, por lo cual se infiere que su origen está basado en la teoría Piagetiana:

"... que sostenía básicamente que el hombre no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas heredadas sino una construcción propia que va produciéndose paulatinamente como resultado de su interacción entre estos dos factores. Esto es válido tanto para la inteligencia como para el aspecto afectivo de la persona. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino un proceso de construcción de los conocimientos, en los interviene las estructuras mentales del sujeto que les permite asimilar la realidad. (...) en una constante interacción del hombre o niño con la realidad lo que el niño posee son "esquemas" mentales diferenciales según su nivel de desarrollo y edad que les permite ir construyendo estructuras mentales de comprensión que van de lo concreto a lo abstracto y

que, a la vez hacen posible que se desarrollen en ellos su capacidad de invención, de creatividad. Esta actividad, (...) Depende especialmente de dos aspectos: de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actitud o acción, externa o interna que desarrollamos al respecto. Esta representación interna es lo que Piaget llama "Esquemas", que vienen a ser los instrumentos con los que el niño va desarrollando su capacidad intelectual." ¹²³

El enfoque constructivista basa su estudio en las estructuras y componentes para procesar la información y en las representaciones mentales; en otras palabras, los acontecimientos externos pueden ser codificados para que se conviertan en recuperables en alguna forma interna, reiterando la estrecha relación entre actividad y desarrollo cognitivo y social de los individuos.

6.1.3.4. El Programa VISPRO Grafías

Presentado por Bornas, Servera y Llabrés, en 1996, los mismos utilizan una:

"... aplicación informática para ayudar a la enseñanza de la escritura o la corrección de disgrafías, (...) con dos premisas muy relacionadas: por un lado la importancia que tiene la "visualización del proceso" (...) y, por otro, las posibilidades de la informática para ofrecer modelados de tales procesos con vistas a la facilitación de dicho aprendizaje." ¹²⁴

¹²³ ANDRADE Rolando, Conferencia: Educación y constructivismo., Santillana, Bolivia, 1995.

¹²⁴ BORNAS Xavier, Servera Mateu, Llabrés Jordi, Isabel Matas.; La mejora de los hábitos de escritura a través del modelado por ordenador: Un estudio experimental en preescolares. Anales de psicología, Vol. 16, N. 1, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, España, 2000. pp. 41.

Estipulan que el ordenador ayuda a paliar esta problemática y que el profesor o profesora pueden atender mejor a la diversidad existente en su clase.

Este programa permite a los alumnos con dificultades en la escritura a adquirir:

“... un nivel similar en la ejecución de las grafías que el de sus compañeros más avanzados y (...) mejoras atribuibles al trabajo diario en el aula. (...) su intervención a través del VISPRO resulta tan o más relevante que el trabajo diario en el aula y, por supuesto, su complementariedad parece asegurada.”¹²⁵

Las claves para la comprensión del desarrollo mental yacen en los procesos sociales de los niños; es decir, el desarrollo cognitivo depende de la interacción de ellos con quienes les rodean. Por consiguiente se debe diferenciar entre lo que el alumno es capaz de hacer y aprender solo, proceso que puede denominarse como su nivel de desarrollo efectivo, y lo que es capaz de aprender y hacer gracias a la ayuda de un adulto; en el desarrollo de la lectoescritura se debe establecer que el aprendizaje está mediado por diferentes variables que proporcionan, a través de las funciones de socialización, oportunidades de adquirir y consolidar el aprendizaje de manera activa, sin olvidar a la comunidad escolar del que forma parte en sus relaciones sociales en diferentes niveles de convivencia.

¹²⁵ BORNAS Idem.

CAPÍTULO V

Resultados

El presente capítulo contiene los resultados hallados luego de la aplicación de la prueba y la interpretación de los mismos a la luz de la hipótesis de trabajo y según los objetivos específicos de la investigación. Se hace la medición de las variables: competencia lectora y adquisición de competencias escriturales, las cuales se miden en su dimensión comunicativa, gráfica y gramatical.

Para esto se divide los resultados en: resultados e interpretación de las pruebas aplicadas y su posterior correlación.

1. Metodología empleada para la tabulación de los resultados e interpretación de las pruebas

De acuerdo con los objetivos específicos se debe realizar la evaluación al desarrollo de las competencias lectoras y establecer el avance en el proceso de adquisición de competencias escriturales, en sus diferentes dimensiones: Comunicativa, Gráfica y Gramatical.

A las respuestas obtenidas de cada niño o niña se calificó en forma ordinal en una de las categorías siguientes que mide el desarrollo: Inadecuado, En proceso o Adecuado, de acuerdo al número de aciertos en los ítemes correspondientes, por tratarse de solicitudes específicas. El total de respuestas obtenidas en el conjunto se las cataloga tomando en cuenta

una **normalidad** de las mismas¹²⁶, con una **media** (μ) y una **desviación estándar** (σ), para determinar los límites se realiza el procedimiento siguiente: $\mu \pm 1/2 \sigma$, con lo cual se obtuvo tres rangos, en los que se muestra el porcentaje de participación en general con los 25 niños y niñas y posteriormente por cada sexo.

Cabe indicar que este procedimiento es muy recurrido por los estadísticos a fin de encontrar categorías en variables de tipo cualitativo.

Por lo mismo, los rangos de respuestas que se muestran en forma gráfica a continuación, indican tres niveles: inadecuado, en proceso y adecuado, los valores se muestran en porcentajes como se indica en la metodología estadística usada.

2. Desarrollo de las competencias lectoras

Se realiza la exploración del desarrollo de las competencias lectoras en las tres dimensiones, el análisis en forma general y también se realiza por sexo ya que se quiere determinar si esta variable influye en la adquisición de estas competencias y cómo influye en cada sexo.

2.1. Lectura Comunicativa

La dimensión comunicativa presenta los siguientes porcentajes a nivel general:

¹²⁶ Para una lectura más amplia sobre este tema sugerimos el libro "Elementos de Estadística" del Ing. Mario Murillo.

Lectura Comunicativa	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Valor porcentual	32,0%	40,0%	28,0%
Valor discreto	8,00	10,00	7,00

En la tabla anterior, se distinguen tres niveles: Inadecuado, en Proceso y Adecuado, 10 niños y niñas se encuentran en Proceso que representan el 40% del total, 8 se encuentran en inadecuado que son el 32% y 7 están en un nivel adecuado, el 28%.

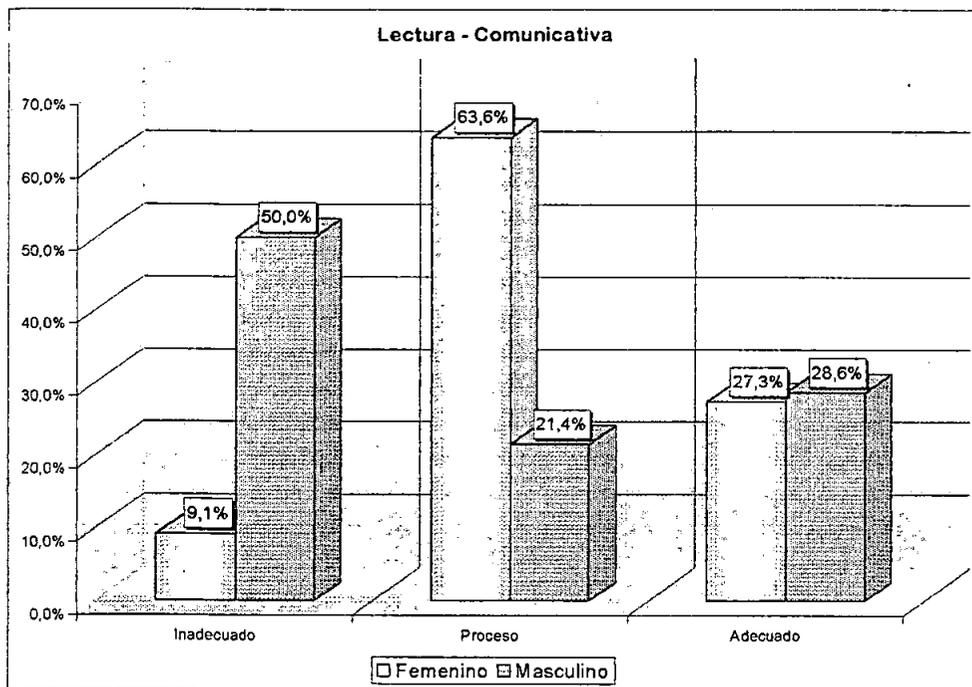
A continuación, se muestran los porcentajes de las respuestas por género:

Lectura Comunicativa	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Femenino	9,1%	63,6%	27,3%
Masculino	50,0%	21,4%	28,6%

En esta tabla, se puede apreciar claramente que es el sexo masculino el que presenta un menor nivel de desarrollo de ésta noción de lectura comunicativa, por ejemplo, se puede indicar que la mitad de los varones tiene un nivel inadecuado de desarrollo de ésta noción y el sexo femenino tiene apenas el 9,1%, en un nivel en proceso el porcentaje de mujeres es de 63,6% y el de varones es de 21,4%; esto se verifica a continuación en forma gráfica.

El gráfico siguiente muestra los porcentajes por sexo de las respuestas obtenidas, para esta dimensión:

Gráfico No. 1



En las mujeres se aprecia que el 63.6% de ellas se encuentra en proceso de una lectura comunicativa, el 27.3% de las mismas tiene un adecuado nivel de desarrollo y sólo el 9.1% presentan un nivel inadecuado. En tanto que en los varones el 50% de los mismos se encuentra en un nivel inadecuado, el 28.6% presenta un nivel adecuado y el 21.4% está en proceso.

Por lo tanto, se puede inferir que la mitad de los varones tienen un nivel inadecuado de la lectura comunicativa; mientras que la mayoría de las mujeres se encuentran en proceso. Además que como se mostró en la primera tabla la mayor cantidad de respuestas se situaron en el nivel en proceso, y se tiene un sesgo hacia el nivel inadecuado.

2.2. Lectura Gráfica

Los valores generales de los porcentajes para esta dimensión son:

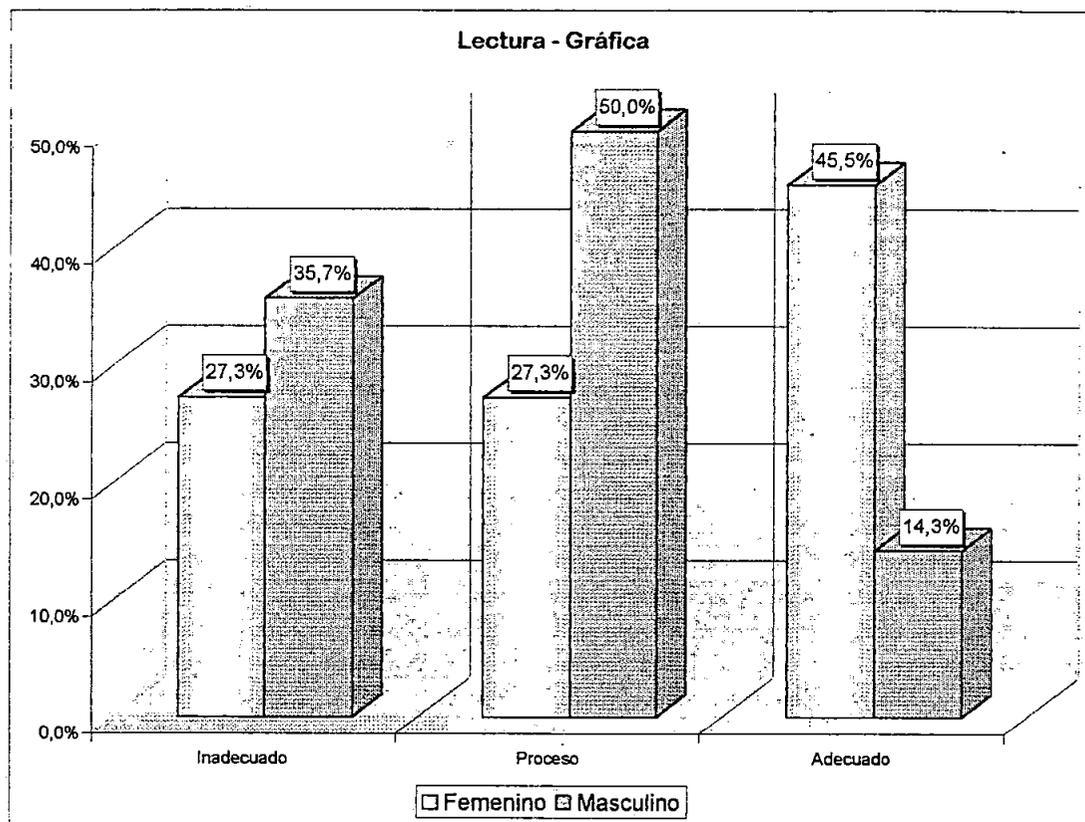
Lectura Gráfica	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Valor porcentual	32,0%	40,0%	28,0%
Valor discreto	8,00	10,00	7,00

Se repiten los mismos porcentajes que la anterior dimensión, por lo tanto, de los 25 niños y niñas, 10 se encuentran en proceso, 8 tienen un nivel inadecuado y 7 presentan un nivel adecuado de desarrollo de ésta dimensión. Sin embargo, si se realiza el análisis de las respuestas por género, se encuentran diferencias sustanciales respecto a la anterior dimensión. Así, se presenta la siguiente tabla de distribución por sexo:

Lectura Gráfica	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Femenino	27,3%	27,3%	45,5%
Masculino	35,7%	50,0%	14,3%

En forma gráfica se muestra como sigue:

Gráfico No. 2



El 45.5% de las mujeres presenta una adecuada lectura gráfica y en cantidades iguales se encuentran en niveles en proceso e inadecuado. En los varones, el 50% de ellos se encuentran en proceso, mientras que el 35.7% tiene un nivel inadecuado y sólo el 14.3% presenta un nivel adecuado.

Por lo mismo, se puede afirmar que las mujeres presentan un mayor nivel adecuado de la lectura gráfica y los varones o están en proceso o presentan un nivel inadecuado en su mayoría. No obstante, la mayor parte de ellos, niñas y niños, se encuentran en un nivel en

proceso, igualmente con un sesgo hacia tener un nivel inadecuado de desarrollo.

2.3. Lectura Gramatical

Para el nivel de desarrollo de ésta dimensión se presenta la siguiente tabla con los porcentajes y en forma discreta en general.

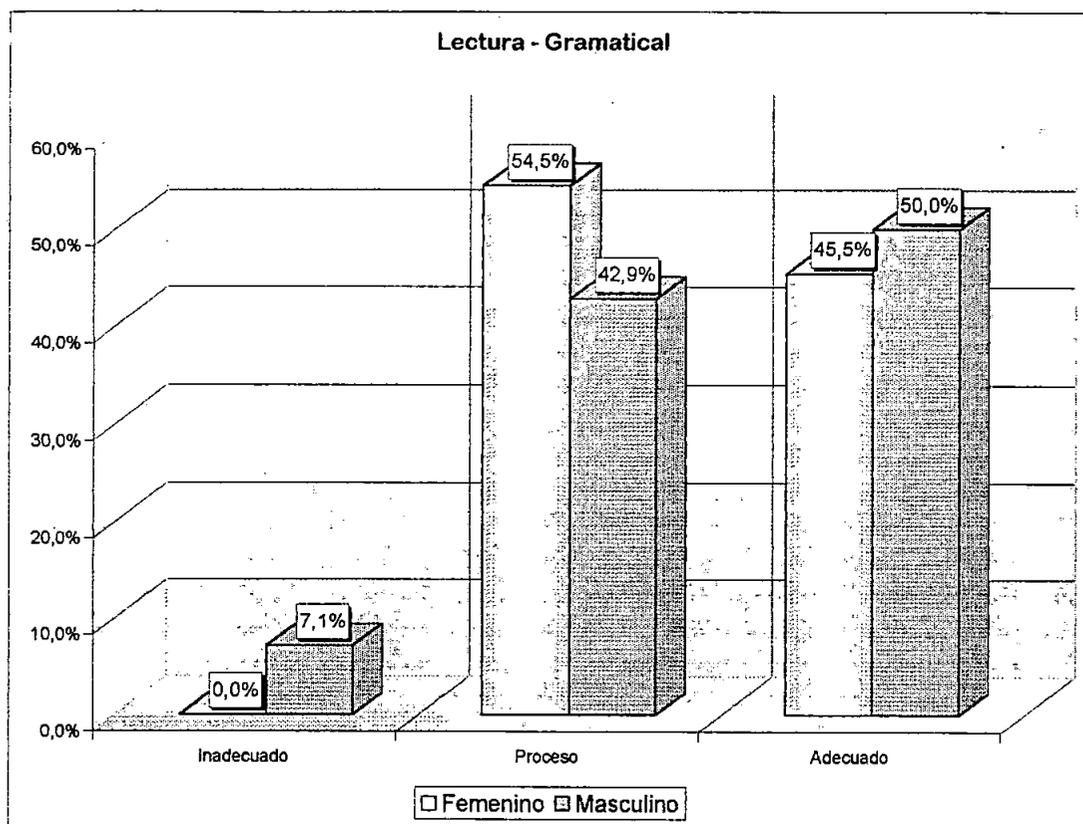
Lectura Gramática	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Valor porcentual	4,0%	48,0%	48,0%
Valor discreto	1,00	12,00	12,00

Se observa claramente que esta dimensión es la que mayor nivel de desarrollo presenta, en proceso y con un nivel adecuado se tienen casi a la totalidad de los niños y niñas del estudio, solamente 1 está en un nivel inadecuado. Por género, se tiene:

Lectura Gramática	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Femenino	0%	54,5%	45,5%
Masculino	7,1%	42,9%	50,0%

El sujeto que presentaba un nivel inadecuado corresponde al sexo masculino, el sexo femenino presenta mayor cantidad en el nivel en proceso y con un nivel adecuado se tiene a la mitad de los varones, En forma gráfica se evidencia con mayor claridad el desarrollo de la lectura gramática por sexo.

Gráfico No. 3



Se muestra que para ambos sexos los porcentajes correspondientes a niveles adecuado o en proceso tienen la mayor cantidad de respuestas. En las mujeres, la mayoría (el 54.5%) se encuentra en proceso, el 45.5% tiene un nivel adecuado y ninguna respuesta de las mujeres indica un nivel inadecuado de la lectura gramatical. En los varones, el 50% se presenta un nivel adecuado de la lectura gramatical, el 42.9% se encuentra en proceso y apenas un 7.1% tiene un nivel inadecuado.

Por lo mismo, la mitad de los varones tiene una adecuada lectura gramatical mientras que la mayoría de las mujeres se

encuentra en proceso. Así también, esta dimensión presenta mayor nivel de desarrollo, en especial para el sexo masculino.

3. Adquisición de las competencias escriturales

Igual que en el desarrollo de la competencia lectora, la adquisición de la competencia escritural se mide en cada dimensión en forma general y también por sexo en tres niveles: adecuado, en proceso e inadecuado.

3.1. Escritura Comunicativa

La distribución de respuestas se encuentra procesada en la siguiente tabla para la generalidad de los sujetos de estudios, así se tiene:

Escritura comunicativa	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Valor porcentual	28,0%	48,0%	24,0%
Valor discreto	7,00	12,00	6,00

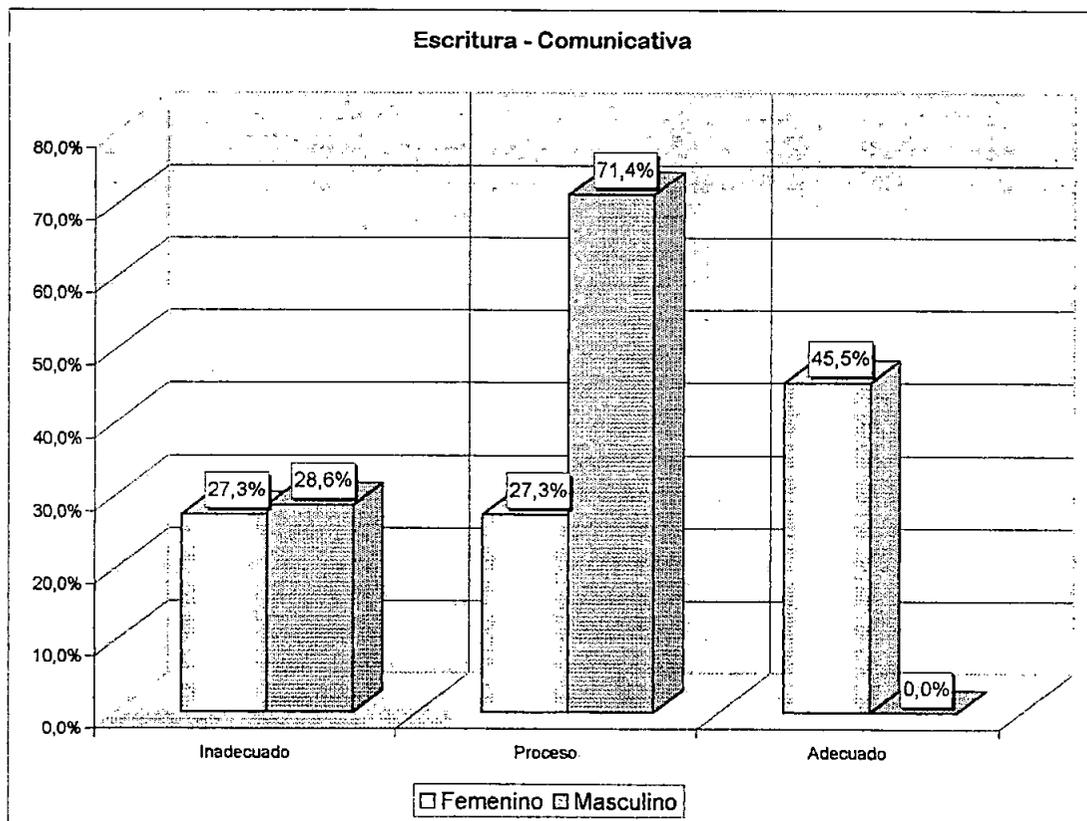
La mayor cantidad de los niños y niñas presenta un desarrollo en proceso para esta dimensión con 12 sujetos, 7 están en un nivel inadecuado y 6 presentan un nivel adecuado, la distribución que se realiza por sexo muestra la siguiente característica:

Escritura comunicativa	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Femenino	27,3%	27,3%	45,5%
Masculino	28,6%	71,4%	0,0%

En el nivel inadecuado se tienen porcentajes similares en ambos sexos, sin embargo, para el sexo masculino se indica que éste tiene más bien un nivel en proceso para esta dimensión y no presenta valores para un nivel de desarrollo adecuado, en donde las mujeres tienen casi a la mitad.

A continuación se muestra gráficamente la anterior tabla, lo que nos permite una mejor apreciación y por ende una mejor comprensión del desarrollo de la escritura comunicativa.

Gráfico No. 4



El gráfico indica para el sexo femenino un proceso de la escritura comunicativa ya que en los niveles: inadecuado y en proceso se tiene el 27.3% respectivamente y el 45.5% de las mujeres presenta un nivel adecuado de la escritura comunicativa. En el sexo masculino se muestra con mayor énfasis que más de 2/3 de ellos se encuentran en proceso (71.4%) y un menor porcentaje (28.6%) tiene un nivel inadecuado. Esto significaría que son más las mujeres que tienen un adecuado nivel en la lectura comunicativa, y que la mayoría de los varones están en proceso.

3.2. Escritura Gráfica

En esta dimensión los datos generales de la totalidad de los sujetos indica:

Escritura gráfica	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Valor porcentual	24,0%	52,0%	24,0%
Valor discreto	6,00	13,00	6,00

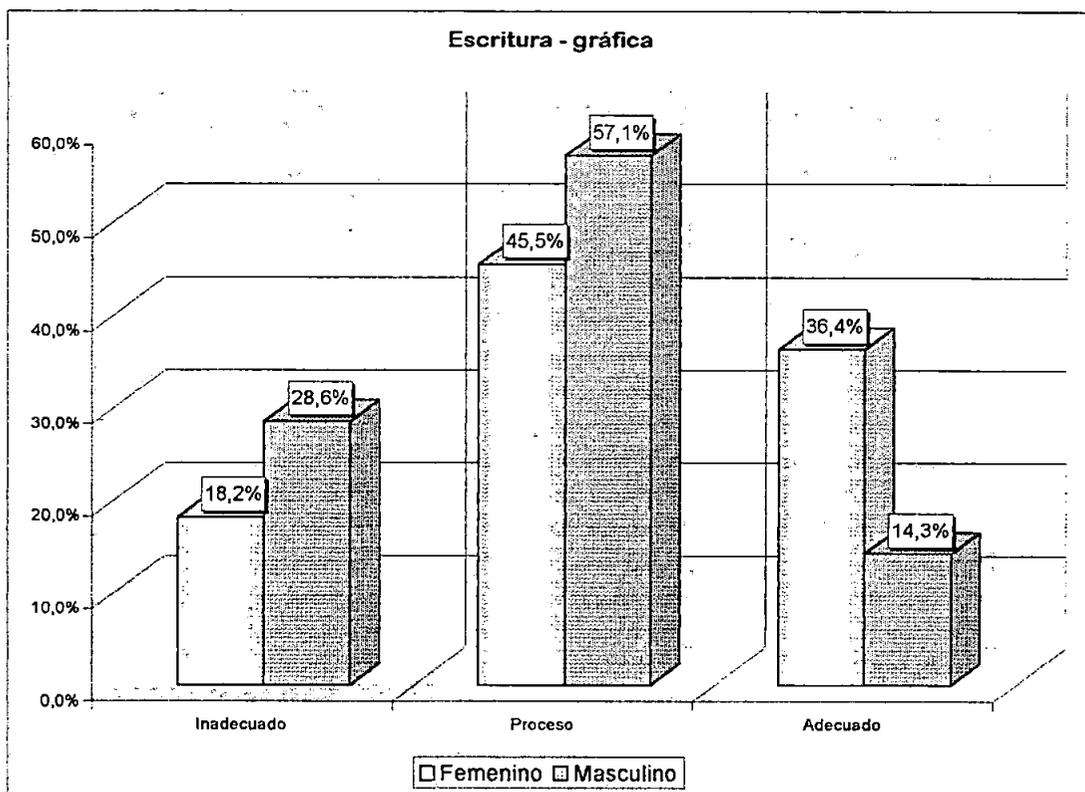
La mayoría que son 13 sujetos se encuentran en un nivel en proceso y el resto se distribuye uniformemente con 6 sujetos para el nivel inadecuado y para el nivel adecuado, se podría decir que se tiene una distribución muy uniforme en esta dimensión con la mayor cantidad de observaciones en nivel medio.

Para tener más claro el panorama que nos muestran los resultados se tienen los siguientes porcentajes de participación por sexo y nivel se presentan en la siguiente tabla:

Escritura gráfica	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Femenino	18,2%	45,5%	36,4%
Masculino	28,6%	57,1%	14,3%

Aquí se puede apreciar que, lo que en términos generales se muestra como una normalidad, cuando se hace el desagregado por sexo muestra que para el sexo femenino hay un mayor nivel de desarrollo ya que un 45,5% está en proceso y 36,4% tiene un nivel adecuado de desarrollo; mientras que los varones, si bien tienen más de la mitad de ellos en un nivel en proceso, también presentan un mayor porcentaje de ellos en un nivel inadecuado de desarrollo para esta dimensión. Gráficamente es:

Gráfico No.5



En la escritura gráfica se tiene evidencia de un proceso muy similar para ambos sexos, para las mujeres el 45.5% de ellas se encuentra en proceso, el 36.4% presenta un nivel adecuado y el 18.2% un nivel inadecuado. Los varones, al igual que las mujeres presentan los mayores porcentajes en la escritura gráfica en proceso, la mayoría con 57.1% y el 28.6% de ellos tiene un nivel inadecuado, más que las mujeres, y el 14.3% está en un nivel adecuado.

Por esto mismo se indica que, si bien son más las mujeres que presentan un nivel adecuado de la escritura gráfica, tanto ellas pero en mayor número los varones están en un nivel en proceso, más de la mitad. Éstos en términos generales presentan un menor desarrollo con relación a las niñas.

3.3. Escritura Gramatical

La escritura gramatical tiene la siguiente tabla de respuestas a nivel general:

Escritura gramática	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Valor porcentual	44,0%	36,0%	20,0%
Valor discreto	11,00	9,00	5,00

Lo que se observa en la tabla anterior indica que para este nivel una buena parte de los niños y niñas presenta un nivel inadecuado de desarrollo de esta dimensión, pero éste desarrollo tiende a mejorar ya que en el nivel adecuado son 9 sujetos (36%) y apenas 5 (20%) tienen un nivel adecuado.

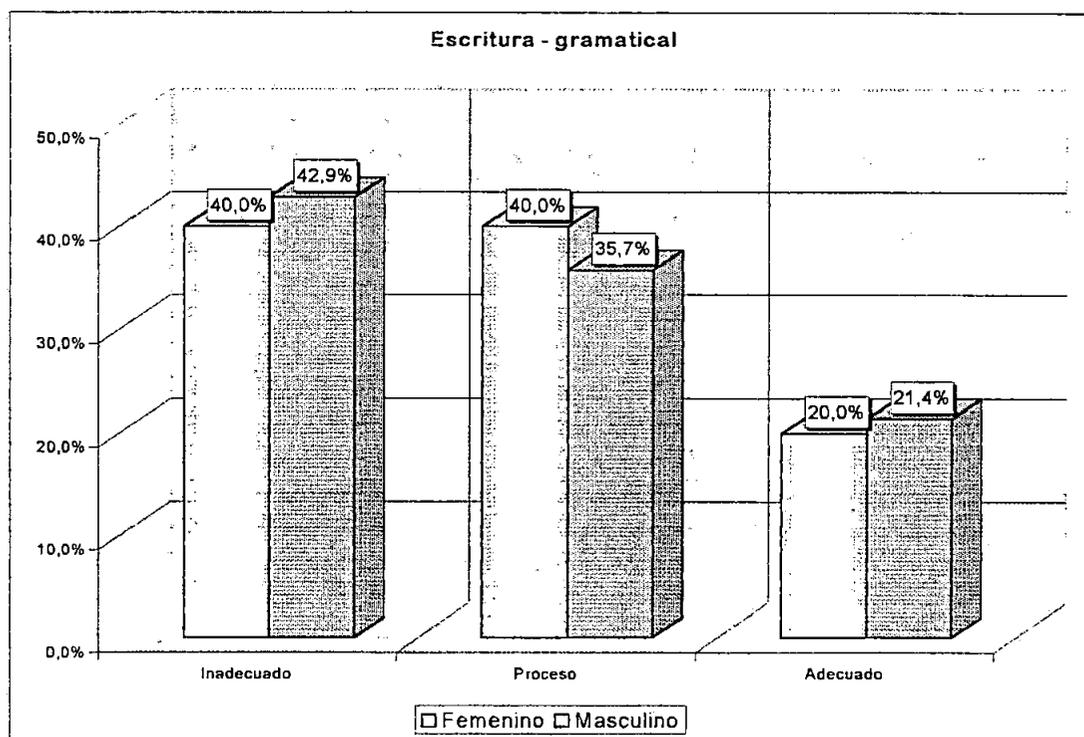
Realizando un análisis por sexo del sujeto, se han encontrado los siguientes porcentajes:

Escritura gramática	Inadecuado	Proceso	Adecuado
Femenino	40,0%	40,0%	20,0%
Masculino	42,9%	35,7%	21,4%

Un mayor de porcentaje de varones presenta un nivel inadecuado en relación de las mujeres y también presentan un menor porcentaje en el nivel en proceso, esto es indicio que de los varones está menos desarrollado en ésta noción que las mujeres.

Ambos sexos presentan niveles muy parecidos, gráficamente se presenta a continuación:

Gráfico No. 6



La tendencia en ambos sexos es negativa, es decir, que a mayor nivel de desarrollo se tiene una menor cantidad de respuestas. En las mujeres el 40% tienen un nivel inadecuado o se encuentran en proceso, y tan solo el 20% presenta un nivel adecuado. En los varones, igualmente, el 42.9% tiene un nivel inadecuado, el 35.7% está en proceso y el 21.4% tiene un nivel adecuado.

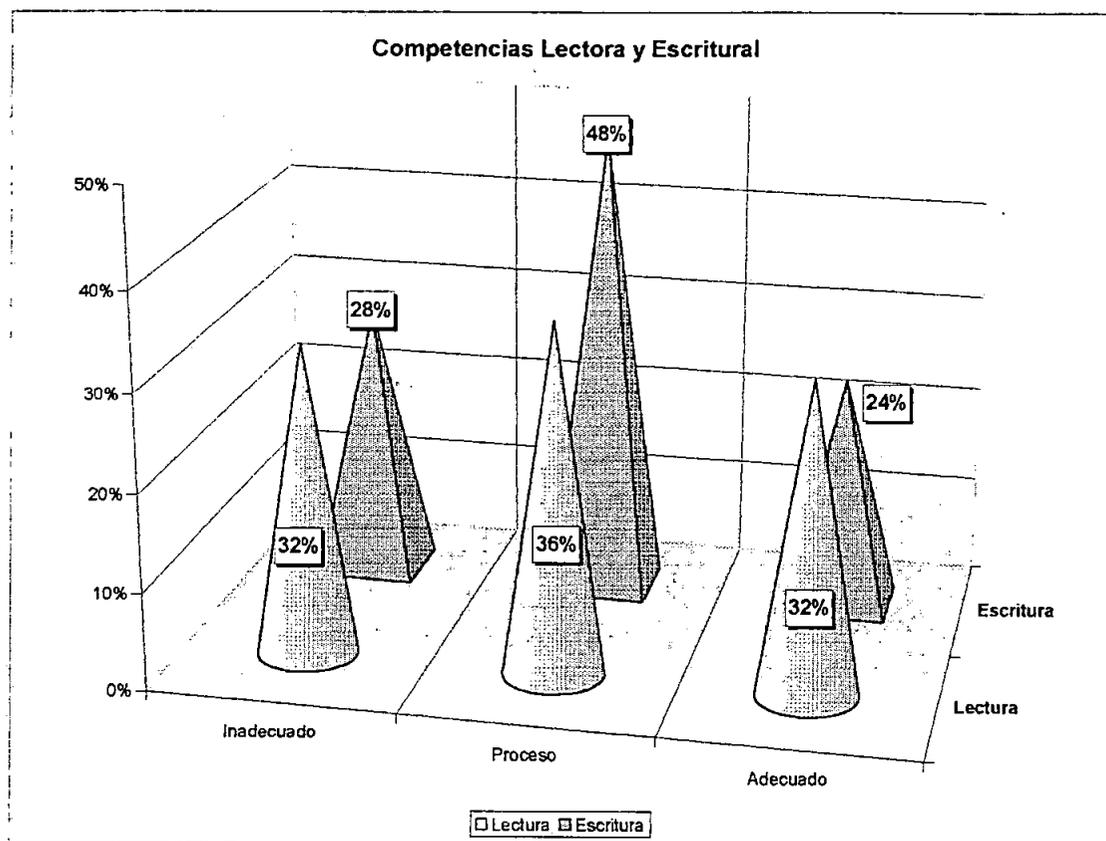
Entonces se interpreta que la escritura gramatical es principalmente inadecuada o está en proceso en ambos sexos.

Es necesario, en este punto, indicar el hecho de que los datos mostrados son el resultante de la aplicación del instrumento, del cual se hace una interpretación de tipo estadístico y no pedagógico, ya que ésta interpretación corresponde al acápite de Conclusiones las que se detallaran en el siguiente capítulo.

4. Comparación del desarrollo de las competencias

Con el objetivo de relacionar ambos niveles de desarrollo se ha determinado el comportamiento de la competencia lectora y las adquisiciones escriturales, tomando en cuenta la totalidad de los sujetos de estudio, por esto se presenta el siguiente gráfico que muestra los niveles alcanzados para cada competencia:

Gráfico No. 7



En ambas competencias el nivel en proceso indica los mayores porcentajes, sin embargo la competencia lectora presenta un comportamiento mas bien regular, mientras que la adquisición de la competencia escritural, presenta los menores valores en el nivel adecuado. Se puede evidenciar un comportamiento casi similar, esto es indicio de que se puede encontrar una correlación positiva y directa, no obstante, a continuación se procede a calcular los coeficientes de correlación para cada competencia, en las dimensiones indicadas anteriormente.

5. Correlaciones

En este apartado se midió el nivel relacionamiento de cada dimensión (comunicativa, gramática y gráfica) en la adquisición de las competencias lectora y escritural, así también por el detalle de las diferencias entre las respuestas halladas entre los sexos se realizó también por sexos.

Ésta metodología permite observar el relacionamiento que existe dentro de cada dimensión y cual es el nivel de éste relacionamiento por sexo del alumno.

Para el cálculo de las correlaciones se usa el conocido coeficiente de correlación normal que determina la relación existente entre las dos variables o pruebas, la ecuación para el coeficiente de correlación es:

$$\rho_{x,y} = \frac{Cov(X,Y)}{\sigma_x \sigma_y}$$

Donde el coeficiente de correlación puede tomar los siguientes valores:

$$-1 \leq \rho_{x,y} \leq 1$$

Es decir que el valor está comprendido entre -1 y +1, si el valor que se obtiene de la correlación está más cerca de 1, en términos absolutos, es indicio de una relación más fuerte, si ésta está más cerca del valor cero indica una relación débil o, si tomara el valor cero sería indicio de una ausencia de relación total. La covarianza viene definida como:

$$Cov(X,Y) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (X_i - \mu_x)(Y_i - \mu_y)$$

La covarianza es el producto de las desviaciones pareadas, se utiliza para poder medir si el nivel de una variable corresponde a un mayor nivel o desarrollo de otra variable¹²⁷.

Una vez determinada la fórmula que permitirá la correlación, se utilizan los datos de las variables anteriormente graficadas, con los que se trabajó la fórmula, esto es por dimensión analizada y por sexo, debido a que se observó un comportamiento diferente entre los sexos. El tratamiento de la covarianza se encuentra en la parte correspondiente a anexos.

5.1. Coeficientes de correlación para lectura y escritura comunicativa

El sexo masculino presenta la siguiente correlación:

Masculino	Dimensión	Comunicativa
	Escritura	Lectura
Escritura	1	0,735
	P= ,	P= ,003
Lectura	0,735	1
	P= ,003	P= ,

¹²⁷ BERENSON Mark L. y LEVINE, David.: Principios de Estadística Básica, Ed. Mc Graw Hill, México, 1999. pp. 313.

El sexo femenino tiene la siguiente correlación:

Femenino	Dimensión	Comunicativa
	Lectura	Escritura
Lectura	1	0,7814
	P= ,	P= ,005
Escritura	0,7814	1
	P= ,005	P= ,

De acuerdo con las correlaciones halladas, se evidencia una elevada relación entre el desarrollo de la lectura y la adquisición de competencias en escritura medida en la dimensión Comunicativa; Sin embargo, la correlación hallada en el sexo femenino es superior (0.7814) a la hallada en el sexo masculino (0.735), esto indica que en las mujeres es más intensa esta relación, el hecho que ambas correlaciones tengan signo positivo, muestra que a mayor desarrollo de la dimensión comunicativa en lectura, existirá mayor adquisición de la dimensión comunicativa en escritura.

5.2. Coeficientes de correlación para lectura y escritura gráfica

El coeficiente hallado para el sexo masculino se muestra en el siguiente cuadro:

Masculino	Dimensión	Gráfica
	Escritura	Lectura
Escritura	1	0,4975
	P= ,	P= ,070
Lectura	0,4975	1
	P= ,070	P= ,

El sexo femenino presenta la siguiente correlación:

Femenino	Dimensión	Gráfica
Escritura	Escritura	Lectura
	1	0,1555
Lectura	P= ,	P= ,648
	0,1555	1
	P= ,648	P= ,

Como se puede apreciar, las correlaciones en ambos sexos son muy diferentes, en comparación con la anterior correlación. Para el sexo masculino se indica un coeficiente de 0.4975 que indica una relación relativamente fuerte, mientras que para el sexo femenino la relación es muy débil ya que su coeficiente es de 0.1555, por lo tanto, se puede inferir que el desarrollo de la lectura en esta dimensión (gráfica) tiene una influencia moderada en la adquisición de la escritura en los varones; en las mujeres esta influencia no es muy significativa.

5.3. Coeficientes de correlación para lectura y escritura gramatical

Los coeficientes hallados para ambos sexos se muestran a continuación, en primer lugar para el sexo masculino.

Masculino	Dimensión	Gramatical
Escritura	Escritura	Lectura
	1	0,4999
Lectura	P= ,	P= ,069
	0,4999	1
	P= ,069	P= ,

Luego para el sexo femenino:

Femenino	Dimensión	Gramatical
Escritura	Escritura	Lectura
	1	0,6639
Lectura	P= ,	P= ,026
	0,6639	1
	P= ,026	P= ,

En la lectura gramatical, se encuentra que el mayor coeficiente se halla en el sexo femenino con 0.664, mientras que en los varones el coeficiente hallado es de 0.5 (redondeado), en ambos sexos es significativo el valor de los coeficientes, en ambos es positivo lo que indica una relación directa entre lectura y escritura.

Como se evidencia las dimensiones entre sí tienen relaciones positivas, es decir, relaciones directas; en las dimensiones comunicativa y gramatical se observa mayores niveles de relación en las mujeres, en los varones se muestra relaciones significativas en las tres dimensiones, pero es más fuerte esta relación en la dimensión comunicativa.

Para poder corroborar en forma global la relación que existe entre las diferentes dimensiones se realiza la siguiente correlación:

5.4. Correlación Global

Esta correlación mide el relacionamiento entre el desarrollo de las competencias lectoras y la adquisición de las competencias

escriturales en forma global, es decir en el conjunto de las tres dimensiones estudiadas.

	LECTURA	ESCRITURA
LECTURA	1	0,5754
	P= ,	P= ,064
ESCRITURA	0,5754	1
	P= ,064	P= ,

Como se aprecia el coeficiente de la correlación global es de 0.5754 indicando una relación directa y significativa. Por lo mismo y a la luz de los resultados encontrados se concluye que: a mayor desarrollo de la competencia lectora existirá mayor adquisición de la competencia escritural o también, que una mayor adquisición de la competencia escritural incidirá en forma positiva en la adquisición de la competencia lectora, con lo que se comprueba la hipótesis de trabajo de la presente tesis.

CAPÍTULO VI

Conclusiones y recomendaciones

1. Conclusiones

La presentación de las conclusiones se dividirán en generales y específicas para una mejor comprensión:

1.1. Conclusiones Generales

Se comprobó estadísticamente que el desarrollo de la adquisición de la competencia lectora esta relacionada con el desarrollo de la competencia escritural.

El desarrollo de las competencias lectoras y escriturales presenta relaciones positivas en todas las dimensiones estudiadas, es decir que la adquisición de la competencia de lectura incide en mayor o menor medida en la adquisición de la escritura o viceversa, dependiendo de la dimensión analizada.

Comparando el desarrollo de las competencias escriturales y lectoras se puede observar que los niveles de adquisición son similares sin presentar variaciones significativas en su conjunto.

El análisis de las dimensiones por separado constata que existen diferencias cualitativas a nivel de género en su desarrollo de las dimensiones escriturales y lectoras.

Se observa una alta correlación en la dimensión comunicativa en lectura y escritura ambos sexos, siendo esta correlación algo mayor para el sexo femenino.

En la dimensión comunicativa las mujeres presentan un mayor desarrollo en su adquisición.

Las correlaciones que se presentan en la **lectura y escritura gráfica** no presentan niveles muy significativos, siendo el sexo femenino el que presenta una correlación mucho menor al sexo masculino. No existe correlación significativa entre la lectura gráfica y escritura gráfica, esto significa que el desarrollo de estas dimensiones es independiente, es decir que las mismas no tienen influencia entre sí.

La correlación para lectura y escritura gramatical es significativa para ambos sexos, siendo el sexo femenino el que presenta mayor significancia de correlación. Lo que indica una relación directa entre lectura y escritura gramatical en ambos sexos.

En cuanto al análisis general de las competencias lectoras y escriturales por sexo, se encontró que en las dimensiones comunicativa y gramatical se advierte mayores niveles de correlación en las mujeres, exceptuando la dimensión gráfica, en tanto que en los varones se encuentran correlaciones significativas en las tres dimensiones, siendo la dimensión comunicativa la más significativa.

1.2. Conclusiones Específicas de Lectura

El desarrollo de la lectura comunicativa presenta dificultades en su adquisición, en las tres dimensiones donde la dimensión de proceso es la que alberga mayor concentración de niños y niñas.

El desarrollo de la lectura comunicativa presenta un interesante comportamiento, de esta forma se aprecia que el nivel adecuado presenta bajos porcentajes en ambos sexos, en el nivel de proceso el sexo femenino presenta gran concentración, en tanto que los varones presentan mayor concentración en el nivel inadecuado. Se concluye que el desarrollo de la lectura comunicativa es mayor en las niñas que en los niños, aunque los niveles adecuados sean similares para ambos, pero el desarrollo de la lectura comunicativa es no satisfactorio de acuerdo a su nivel de desarrollo.

La lectura gráfica en su análisis presenta al igual que la lectura comunicativa dificultades en su adquisición, en las tres dimensiones donde la dimensión de proceso es la que alberga mayor concentración de niños y niñas.

En cuanto a la lectura gráfica se puede concluir que en las niñas, este se encuentra en proceso o es adecuado, en cambio los niños presentan porcentajes en proceso e inadecuado, siendo su nivel adecuado muy reducido con respecto a las niñas.

El desarrollo de la lectura comunicativa gramatical, presenta una mayor adquisición debido a su concentración en las dimensiones de proceso y adecuado, al parecer la dimensión gramatical presenta una adquisición más secuencial que las anteriores dimensiones.

En la lectura gramatical se pudo observar que ambos sexos presentan mayor concentración tanto en los niveles de proceso y adecuado. No existe presencia femenina en el nivel inadecuado, también llama la atención que el nivel adecuado es algo mayor en los varones.

1.3. Conclusiones Específicas de Escritura

En cuanto a la escritura comunicativa se concluye que su desarrollo es diferente en ambos sexos, es decir que el sexo masculino se ubica en el nivel inadecuado y en proceso, siendo este último el de mayor concentración, no existiendo presencia alguna en el nivel adecuado, en tanto que el sexo femenino presentan mayor concentración en el nivel adecuado, siendo iguales sus porcentajes en inadecuado y en proceso. De esta forma se concluye que el sexo femenino presenta un mayor desarrollo comunicativo escritural, en tanto que sexo masculino se encuentran en proceso de adquirirlo.

Tomado en cuenta el total de los sujetos estudiados se advierte que el desarrollo de la escritura comunicativa se encuentra en la mayoría de los sujetos en proceso.

En el desarrollo de la escritura gráfica, más de la mitad de los niños y niñas estudiados se ubican en el nivel de proceso, y el restante se ubica en igual proporción en los niveles adecuado e inadecuado.

La escritura gráfica es adquirida procesualmente por ambos sexos. En este proceso el sexo femenino presenta una mayor concentración en el nivel adecuado de la escritura gráfica.

En el desarrollo de la escritura gramatical existen dificultades en su adquisición debido a su concentración en el nivel inadecuado.

En el desarrollo de la escritura gramatical se puede apreciar que el desarrollo se establece uniformemente en todos los niveles, presentando ambos sexos un desarrollo insatisfactorio. Se puede inferir por los resultados que el desarrollo de la escritura gramatical, aparentemente es más complejo en su adquisición para ambos sexos.

La utilidad para identificar los niveles de logro radica en la necesidad de hacer un planteamiento evaluativo innovador que permita medir y evaluar competencias, al maestro le permitirá una planificación escolar conforme a la realidad de los aprendizajes de sus escolares, afianzando el proceso de avance del escolar en ciertas etapas críticas de su aprendizaje.

2. Recomendaciones

De acuerdo a las conclusiones vertidas se recomienda tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- Fomentar en el nivel educativo la generación de programas de acción de estimulación lectora y escritural para garantizar un desarrollo armónico entre ambas.
- Promover en las unidades educativas actividades de expresión oral y escrita para fortalecer cada una de ellas.

- Fomentar en las unidades educativas, en especial en los docentes el uso de material estructurado de acuerdo a las necesidades, demandas y características de los niños y niñas.
- Las instituciones educativas deben realizar acciones de diagnóstico lector y escritural para fortalecer sus planes curriculares a partir del diagnóstico individual de cada niño.
- Implementar programas de concientización con las familias sobre la importancia de la estimulación de la lectura y la escritura.
- Se puede ampliar el estudio en base a las edades o grados escolar, tanto a nivel primario como secundario.
- Podría estudiarse la influencia de la familia como la del medio social, como influencias en su desarrollo.
- Concienciar a los padres sobre su rol educativo en la adquisición de estas competencias, dentro del proceso educativo de sus hijos.
- Se puede relacionar el rendimiento académico con las competencias lectoras y escriturales.
- Implementar estudios sobre la temática que apliquen programas de estimulación de las competencias lectoras y escriturales para que fortalezcan sus componentes constitutivos.
- Comparar los niveles de desarrollo en el área rural y urbana, o en Unidades Educativas fiscales o particulares en el desarrollo de estas competencias.

- Se podría evaluar la metodología implementada por los profesores en el nivel primario, sobre el logro de competencias de esta población.
- La implementación de estudios longitudinales tomando como una variable el sexo en el desarrollo de las competencias estudiadas, puede proveer información más completa.
- El estudiar la influencia del bilingüismo en la adquisición de las competencias lectoras y escriturales es un tema que también debe ampliarse.
- La forma de enseñanza o el tipo de docente es un factor que también puede estudiarse en el desarrollo de estas competencias.

Bibliografía

- ALDANA, E. y Caballero, P.: La Reforma Educativa en Colombia. Desafíos y Perspectivas. PREAL, Instituto SER de Investigación. Bogotá Colombia. 1997.
- ALVAREZ Alcántara, Enrique; Oswald Spring, Ursula.: La Psicomotricidad y el Desarrollo Neuropsíquico Infantil. Facultad de Psicología de la UAEM y CRIM. Editorial CCS. México. 2001.
- ANDRADE Rolando, Conferencia: Educación y constructivismo. Santillana, Bolivia. 1995.
- ARNAIZ Sánchez P.: La práctica psicomotriz: una estrategia para aprender y comunicar. Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, Universidad de Murcia, España. 2000.
- ASOCIACIÓN DE PUBLICACIÓN EDUCATIVA: Aprender a leer y escribir para comunicarse. Editorial Marcos. Lima Perú. 1996.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE LECTURA.: Los Niños pequeños (preescolares a tercer grado): Desarrollo de la lectura y de la expresión oral y escrita. Comité para el Desarrollo de la Alfabetización y la Infancia de la Asociación Internacional de Lectura, E.E.U.U.1997.
- AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. y EMPINET, J.: La Práctica Psicomotriz, Editorial científico-médica. Traducido por Diego Carrasco Eguido. Barcelona España. 1985.
- AUSUBEL, D.: La psicología de la significación: Una introducción al aprendizaje escolar. Primera Edición. Grune y Stratton, Nueva Cork E.E.U.U. 1963.
- BALDIVIESO Laura; PEROTTO Pier Carlo.: Educación Infantil Orientada para educadores. Proyecto Leonardo Da Vinci. Editorial Punto Cero. La Paz – Bolivia. 1998.
- BALLESTEROS J. S.: El Esquema Corporal. TEA Ediciones. Madrid España. 1982.
- BANG Ving.: Evolución del niño al adulto Edit. Kapeluz Buenos Aires, Argentina. 1962.
- BARRAL Z. Rolando.: Reforma Educativa: Más allá de las recetas pedagógicas. Ediciones Yachaywasi, La Paz Bolivia, 2001.

- BARRERA de MATÍNEZ Susana.: Rendimientos escolares de 3° y 6° de primaria en lenguaje y matemática y factores asociados. Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación. Artes Gráficas Sagitario S.R.L. Tercera Edición. La Paz – Bolivia. 2000.
- BATES E, Benigni L, Bretherton I, Camaioni L, Volterra V.: La emergencia de los símbolos. La cognición y comunicación en la infancia. New York: Academic Press; E.E.U.U. 1979.
- BERENSON Mark L. y LEVINE, David.: Principios de Estadística Básica, Ed. Mc Graw Hill, México. 1999.
- BORNAS Xavier, Servera Mateu, Llabrés Jordi, Isabel Matas.: La mejora de los hábitos de escritura a través del modelado por ordenador: Un estudio experimental en preescolares. Anales de psicología, Vol. 16, N. 1, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, España, 2000.
- BRIONES, Guillermo.: Metodología de la Investigación Cuantitativa en las Ciencias Sociales. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, Bogotá, Colombia. 2002.
- BRUNER J. La ontogénesis de los actos del discurso. Editorial Alianza. J Child Lang. Madrid. España. 1975.
- CARLINO Pausa.: Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. Editorial Visor, España. 1999.
- CATARCCI, F.: Estrategia y exploración: la intervención psicomotriz en la guardería. Actas de las Jornadas Psicomotriz Praktikako II. Ihardunaldiak. Azaroak Europa Jauregia Vitoria-Gasteiz, 1993.
- CHÁVEZ V. Juan Pastor.: La enseñanza de la lengua española el aula multigrado a la luz del enfoque comunicativo. Facultad Educación Infantil. Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderío". España. 2003.
- CHOMSKY, N. El lenguaje y el entendimiento. Editorial Seix Barral. Barcelona, España. 1971.
- CLEMENTE RA, Linero C.: Intervención familiar temprana con niños con problemas de lenguaje. En García JN, Ed. Instrucción, aprendizaje y dificultades. Barcelona: EUB. 1997.

- CONDEMARIN Mabel; CHADWICK. Mariana.: La enseñanza de la escritura: Bases teóricas y prácticas. Aprendizaje Editorial Visor. Madrid, España. 1990.
- CONDEMARÍN, M; Galdames, V.: Lenguaje Integrado, Ministerio de Educación, Programa MECE, España, 1993.
- CONTRERAS Martínez Enrique; Marqueta Ruíz Elena.: Agregaduría de Educación Consulado de España, Madrid, España. 2000.
- COROMINAS, Joan.: Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Editorial Gre-dos, Madrid, España. 1987.
- DELORS, J.: La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional. Sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana-UNESCO Madrid, España. 1996.
- DÍAZ, Frida ; HERNÁNDEZ Gerardo.: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial McGraw -Hill. México, 1998.
- DIEZ U.: Pausas: El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista. Editorial. Graó. Edición Nro.1.España. 2000.
- FERREIRO. E. Teberosky. A.: Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Editorial Siglo XXI. Madrid. España, 1980.
- FUNDACIÓN ANDES: El proyecto: Los Niños Tienen la Palabra. ORT - Chile, 2000.
- GALDAMES F. Vivina; MEDINA M. Alejandra.: Formar niños lectores de textos. Ciclo II: 5 – 8 años de edad (Zinder – 1ro – 2do año básico). Grupo de Investigación de Ecoen. Coordinación: Jossete Jolibert. Ediciones pedagógicas Chilenas S. A. Filial grupo Hachete, Santiago Chile. 1991.
- GÓNGORA V.; Martínez C.: Reconocimiento o identificación de las palabras según el modelo de logogens y sus implicancias. Editorial Graó. Madrid. 1991.
- GOODE, William y HATT Paul K.: Métodos de Investigación Social, Trillas, México, 1998.
- GRAVES, D.: Escritura: Profesores y niños trabajando. Editorial Heinemann, Londres, Inglaterra. 1983.
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, FERNÁNDEZ Collado, C., y BAPTISTA Lucio, P.: Metodología de la investigación, Ed. Mc Graw HILL, México. 1997.

- JOLIBERT Josette; CRÉPON Catherine.: Formar niños lectores de textos. Hachete-Dolemen, Santiago de Chile. 1990.
- LAVÍN, S.: Rezago escolar y calidad de la educación. Universidad Iberoamericana, México. 1991.
- LEÓN, J.: Intervención en estrategias de comprensión: un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto. Rev. Infancia y Aprendizaje. Nro. 56, Madrid. 1991.
- Léxicos Ciencias de la Educación.: Psicología. Editorial Santillana. S.A. Madrid España. 1989.
- M.A.K. Halliday.: El lenguaje como semiótica social. Editorial Olimpia. España. 1982.
- MECD BOLIVIA, Documentos de Trabajo. Primer ciclo del nivel primario. Reforma Educativa. Primera Edición. La Paz – Bolivia. 2000.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN BOLIVIANA A DISTANCIA.: Curso de Prof. Docente-primer curso 1997 unidad II, La Paz - Bolivia. 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTES.: Guía didáctica de lenguaje, para el primer ciclo de educación primaria. ArtEdición. Primera Edición. La Paz – Bolivia. 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Lecto-escritura. Ed. II. La Paz - Bolivia. 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Organización Pedagógica. Documentos Base Reforma Educativa SNE – Bolivia. Edit. SIGLA S.R.L. La Paz - Bolivia. 1997.
- MONCADA Sánchez, P. Caridad.: Alternativa para elevar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Ponencia presentada en II Simposio Iberoamericano de investigación y educación. MEDICAP. La Habana Cuba. 1998.
- NEGRET Juan Carlos.: Hojas Pedagógicas Nro. 6. Programa Alegría de Enseñar. Fundación FES. Ministerio de Educación Colombia. 1997.
- NISBET, John ; SHUCKSMITH Janet.: Estrategias de aprendizaje. Ediciones Antillanas. S. A. Madrid España. 1993.
- PÉREZ Esclarín Antonio.: El dominio de la lectura y la escritura Centro de Formación "Padre Joaquín.", Editorial Narcea. Aldea Educativa. España, 2001.

- PIAGET, J.: El lenguaje y el pensamiento. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. 1965.
- PINTO Cueto Luisa.: Aprendizaje y desarrollo de competencias. Materiales para la discusión. Avances. Tarea. España. 1998.
- PINTO Luisa; PASCO Consuelo; CÉPEDA NORA.: Giraluna, guía para docentes de 2do. Grado. Editorial Tarea. España. 1996.
- Plan y Programa de Estudio para el primer y segundo año de educación básica NB1, Ministerio de Educación Chile. 1996.
- PROYECTO LEONARDO DA VINCI.: Educ. Inf. Orientada para educadores. Editorial Punto Cero. La Paz – Bolivia. 1998.
- RAMIREZ E, Mario.: Métodos de lectoescritura y sus dificultades en el aprendizaje del pre-escolar y escolar, Ed.1°. La Paz- Bolivia. 1995.
- RAMÍREZ E. Mario.: Métodos de lectura y escritura y sus dificultades en el aprendizaje del pre-escolar y escolar. Editorial Prox. Edición Nro. 1. La Paz - Bolivia. 1995.
- REPETTO E. Beltrán S.G. Manzano N. y Téllez J.A.: Evaluación del programa comprender y aprender en el aula. Revista de Investigación y Evaluación Educativa. Volumen 7. Número 24. U.N.E.D. 2001.
- RUVALCABA Flores Herminia; Fors Cruz Esther Ma.: Importancia de la lectura y la escritura. Universidad Autónoma de Guadalajara, DAPA, México. 2001.
- SANCHEZ Miguel.: El aprendizaje de la lectura y sus problemas. En: Marchesi A., Coll C., Palacios, "Desarrollo psicológico y Educación", 1990.
- SIERRA B. R.: Tesis Doctorales y trabajos de investigación científica, Ed. Paraninfo, España. 1986.
- SLAVIN, Robert E.; Salas de Clases Efectivas, Escuelas Efectivas: Plataforma de Investigación para una reforma educativa para América Latina, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, Editorial Mimeo, 1995.
- SUÁREZ R. Clara. Proyecto ORIENTE.: Una alternativa para la Orientación Educativa. Ponencia presentada en II Encuentro Internacional de Psicología Latinoamericana y Caribeña. Santiago de Cuba. 1997.
- TENORIO Jorge.: Técnicas de Investigación, Mc Graw Hill, México, 1986.

- TORO Joseph.: Test de Análisis de lectoescritura, Editorial. Visor. Edición 4°. España.1995.
- TREVARTHEN C.: Modelos básicos del cambio psicogenético en la infancia. En Bever T.G., ed. Progresiones en el desarrollo mental: fenómenos básicos y teorías. Hillsdale, New Jersey: LEA. 1982.
- VILLAMAZAR, Gustavo.: La Lectoescritura en el sistema escolar. Editorial Laboratorio Educativo. España. 1995.
- VYGOTSKY, L. S.: El papel del juego en el desarrollo. Primera Edición. Editorial Crítica, Barcelona España. 1982.
- WETHERBY AM, Prizant BM.: El La expresión del intento comunicativo: pautas de valoración. Semin Speech Lang. E.E.U.U. 1989.
- ZUNINO Lerner.: El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Editorial Kapelusz. Argentina. 1994.

ANEXOS

ANEXO 1

PRUEBA DE LECTO - ESCRITURA

Nombre:	Sexo: F	M
Casa:	Curso:	Edad:

--

Esta prueba es de administración individual, donde el encuestador debe dirigir procesualmente el desarrollo de la misma, de acuerdo a las instrucciones para cada ítem.

- Indicar al niño(a) que no se trata de un examen, y que su desempeño no afectará a su ámbito educativo, ni dentro de su casa. No se tiene tiempo límite para su desarrollo.
- Asegúrese de contar con un ambiente amplio e iluminado, exento de ruido y perturbaciones externas.

1.- Se le pide al niño(a) que lea la ficha con el texto del semáforo, el encuestador deberá tener el cuidado de anotar en su registro las observaciones sobre el desarrollo de la prueba.

2.- El encuestador lee al niño(a) el cuento de la caperucita roja, seguidamente se le presenta la hoja de respuestas y se le pide que marque con una 'X' en la opción que crea conveniente.

3.- Se indica al niño que se le mostrarán algunos dibujos de objetos y animales, los cuales tienen sus nombres incompletos, los cuales él debe terminar de llenar, teniendo cuidado de colocar el acento (·) y la diéresis (¨) cuando corresponda.

4.- Se presenta al niño(a) un texto breve, se le explica que en este faltan signos de puntuación, la consigna es: complete los signos de puntuación que faltan en el texto, luego de terminar, deberá dar lectura al texto. El encuestador nuevamente deberá tener el cuidado de anotar las observaciones sobre el desarrollo de la lectura.

5.- Se le entrega una hoja en blanco con cuatro espacios numerados en blanco, y se le dictan 4 nombres de cosas, animales o plantas, las cuales debe escribir en cada espacio.

6.- Al niño se le presenta el texto de "Los Dedos", él deberá reconocer las letras mayúsculas y encerrarlas en un círculo de color verde, y posteriormente identificar las letras minúsculas y encerrarlas en un círculo de color rojo.

7.- Se presenta al niño el contorno de una palma de mano dibujada sobre el papel (No. 7), se pide que escriba los nombres de cada dedo en letra imprenta y carta, si el niño no conoce el nombre de los dedos el encuestador debe indicarle los nombres.

8.- Se le pide al niño que recuerde el cuento de la caperucita roja que se le leyó anteriormente, a continuación el encuestador le entrega la hoja de respuesta No. 8, y se le indica que el sujeto de la columna izquierda se una al predicado de la columna derecha mediante una línea, de acuerdo a lo que recuerde del cuento.

9.- Se le entrega al niño la secuencia de dibujos del cuento de la caperucita roja en forma desordenada, a continuación se le pide que lo ordene en forma secuencial al desarrollo del cuento. El encuestador tendrá el cuidado de

anotar cualquier observación al respecto y no puede colaborar al niño en su desarrollo.

Observaciones sobre la conducta, dudas y consultas del niño.

.....
.....
.....
.....
.....

Fecha :

EL SEMÁFORO

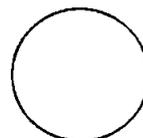
ROJO NOS INDICA QUE LOS AUTOS SE
DEBEN PARAR Y LAS PERSONAS
PUEDEN PASAR.

AMARILLO QUIERE DECIR QUE DEBEMOS PARAR.

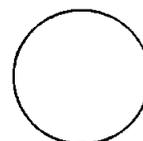
VERDE SOLO LOS AUTOS PUEDEN PASAR; Y
A LAS PERSONAS NOS TOCA
ESPERAR.

1. MARCA CON UNA CRUZ LO QUE TE ENSEÑA EL CUENTO DE LA
CAPERUCITA ROJA

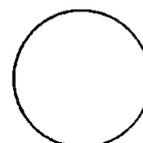
1 .SE DEBE OBEDECER A MAMÁ



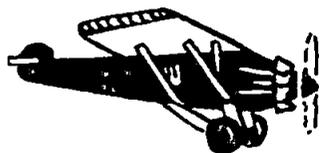
2. LOS LEÑADORES DEBEN CASTIGAR A LOS MALOS



3. LOS LOBOS SON ANIMALITOS BUENOS



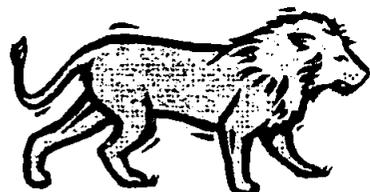
2. COMPLETA Y RECONOCE A CUAL DE ESTAS PALABRAS LES FALTA EL ACENTO Y LA DIÉRESIS / ••



AVI _____



CI _____ ÑA



LE _____

3.-



DRA _____



PIN _____ NO



_____ TARRA

4. COMPLETA Y COLOCA LOS SIGNOS QUE FALTAN, Y QUE TU CREES
QUE ES CORRECTO EN LOS ESPACIOS EN BLANCO

EL ZOOLOGICO

Ayer visitamos el zoológico vimos todos los

animales que viven ahí entre ellos están el

elefante león tigre tortugas y los monos

 Ah y lo que mas bello fue el cóndor

y cuantos años vivirá el cóndor.

5. AHORA PON ATENCIÓN, TE DICTARÉ ALGUNAS PALABRAS

1.....

2.....

3.....

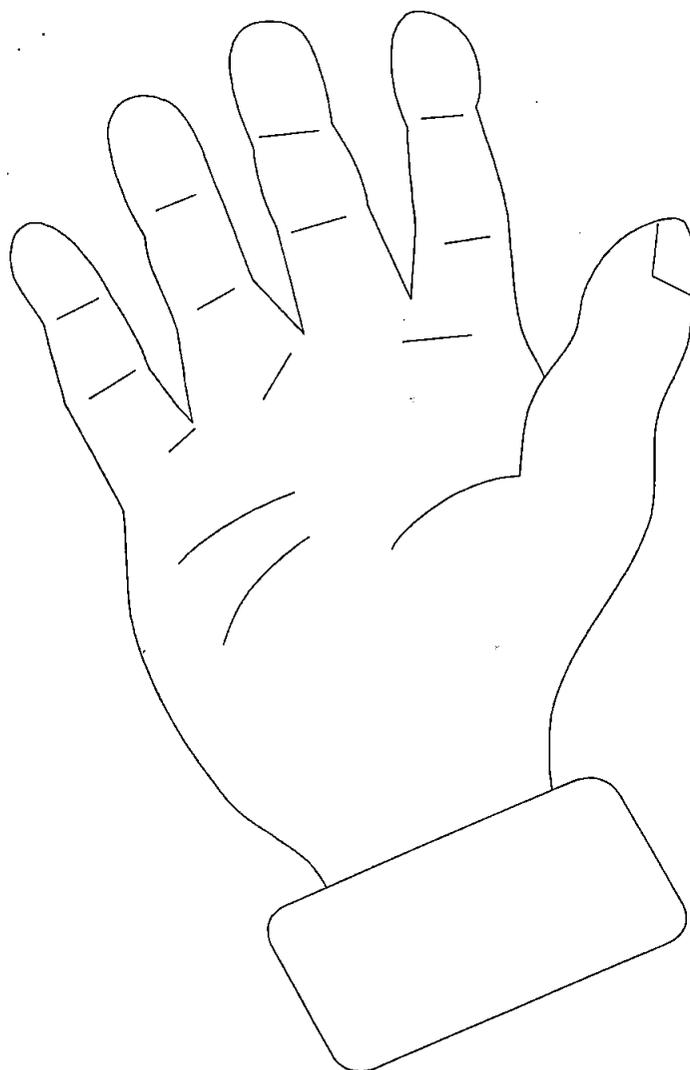
4.....

5. RECONOCE EN ESTE CUENTO LAS MAYÚSCULAS Y ENCIÉRRALAS EN UN CIRCULO CON EL LAPIZ DE COLOR VERDE ; LUEGO RECONOCE LAS MINÚSCULAS Y ENCIÉRRALAS EN OTRO CIRCULO CON EL LÁPIZ DE COLOR ROJO.

LOS DEDOS

De nuestras manos se llaman: Meñique,
Anular, Mayor, Índice y Pulgar.

6.- AHORA TE DOY DIBUJADA UNA MANO, APRENDEREMOS COMO SE LLAMA CADA UNO DE TUS DEDOS, PERO TU TENDRÁS QUE ESCRIBIRLOS EN CADA UNO DE ELLOS EL NOMBRE QUE LE CORRESPONDE EN LETRA IMPRENTA Y CARTA.



7. RAYA UNA LÍNEA A LAS PALABRAS QUE MEJOR COMPLETEN LA ORACIÓN

• LA CAPERUCITA	* MATAN AL LOBO
• A LA ABUELITA	* SE LA COME EL LOBO
• EL LOBO	* LLEVA COMIDA PARA SU ABUELITA
• LOS LEÑADORES	* ES EL QUE SE COME A LA CAPERUCITA ROJA

8.- AHORA OBSERVA LOS DIBUJOS QUE TE DOY, ORDENALOS DE
ACUERDO AL CUENTO DE LA CAPERUCITA ROJA.

ANEXO 2
Tablas de frecuencias

Sexo

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Masculino	14	56,0	56,0	56,0
	Femenino	11	44,0	44,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

LECOMUNI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	4,0	4,0	4,0
	1,33	7	28,0	28,0	32,0
	1,67	2	8,0	8,0	40,0
	2,00	8	32,0	32,0	72,0
	2,33	4	16,0	16,0	88,0
	2,67	2	8,0	8,0	96,0
	3,00	1	4,0	4,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

LEGRAFIC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	12,0	12,0	12,0
	1,50	5	20,0	20,0	32,0
	2,00	10	40,0	40,0	72,0
	2,50	3	12,0	12,0	84,0
	3,00	4	16,0	16,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

LEGRAMAT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	1	4,0	4,0	4,0
	2,00	12	48,0	48,0	52,0
	2,50	9	36,0	36,0	88,0
	3,00	3	12,0	12,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

ESGRAMAT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	12,0	12,0	12,0
	1,50	7	28,0	28,0	40,0
	2,00	9	36,0	36,0	76,0
	2,50	6	24,0	24,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

ESGRAFIC

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	6	24,0	24,0	24,0
	2,00	13	52,0	52,0	76,0
	3,00	6	24,0	24,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

ESCOMUNI

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00	3	12,0	12,0	12,0
	1,33	4	16,0	16,0	28,0
	1,67	8	32,0	32,0	60,0
	2,00	5	20,0	20,0	80,0
	2,33	3	12,0	12,0	92,0
	2,67	2	8,0	8,0	100,0
	Total	25	100,0	100,0	

LECOMUNI * ESGRAMAT

Crosstab

Count

		ESGRAMAT				Total
		1,00	1,50	2,00	2,50	
LECOMUNI	1,00			1		1
	1,33	2	2	2	1	7
	1,67	1			1	2
	2,00		3	2	3	8
	2,33		1	3		4
	2,67		1		1	2
	3,00			1		1
Total		3	7	9	6	25

LECOMUNI * ESGRAFIC

Crosstab

Count

		ESGRAFIC			Total
		1,00	2,00	3,00	
LECOMUNI	1,00		1		1
	1,33	2	4	1	7
	1,67		1	1	2
	2,00	2	5	1	8
	2,33	2	2		4
	2,67			2	2
	3,00			1	1
Total		6	13	6	25

LECOMUNI * ESCOMUNI

Crosstab

Count

		ESCOMUNI					Total	
		1,00	1,33	1,67	2,00	2,33		2,67
LECOMUN	1,00	1						1
	1,33	2	2	3				7
	1,67		1			1		2
	2,00		1	4	2	1		8
	2,33			1	3			4
	2,67					1	1	2
	3,00						1	1
Total		3	4	8	5	3	2	25

LEGRAFIC * ESGRAMAT

Crosstab

Count

		ESGRAMAT				Total
		1,00	1,50	2,00	2,50	
LEGRAFIC	1,00		1	1	1	3
	1,50	3		1	1	5
	2,00		3	4	3	10
	2,50		1	1	1	3
	3,00		2	2		4
Total		3	7	9	6	25

LEGRAFIC * ESGRAFIC

Crosstab

Count

		ESGRAFIC			Total
		1,00	2,00	3,00	
LEGRAFIC	1,00	2	1		3
	1,50	1	4		5
	2,00	2	5	3	10
	2,50		1	2	3
	3,00	1	2	1	4
Total		6	13	6	25

LEGRAFIC * ESCOMUNI

Crosstab

Count

	ESCOMUNI						Total
	1,00	1,33	1,67	2,00	2,33	2,67	
LEGRAFIC 1,00	1	1			1		3
1,50	1	2	2				5
2,00	1		4	3	2		10
2,50				1		2	3
3,00		1	2	1			4
Total	3	4	8	5	3	2	25

LEGRAMAT * ESGRAMAT

Crosstab

Count

	ESGRAMAT				Total
	1,00	1,50	2,00	2,50	
LEGRAMAT 1,00		1			1
2,00	3	4	5		12
2,50		2	3	4	9
3,00			1	2	3
Total	3	7	9	6	25

LEGRAMAT * ESGRAFIC

Crosstab

Count

	ESGRAFIC			Total
	1,00	2,00	3,00	
LEGRAMAT 1,00	1			1
2,00	3	8	1	12
2,50	2	4	3	9
3,00		1	2	3
Total	6	13	6	25

LEGRAMAT * ESCOMUNI

Crosstab

Count

	ESCOMUNI						Total
	1,00	1,33	1,67	2,00	2,33	2,67	
LEGRAMAT 1,00		1					1
2,00	3	3	3	2	1		12
2,50			4	3	1	1	9
3,00			1		1	1	3
Total	3	4	8	5	3	2	25