



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

Grupo de investigación: Calidad de Vida

Características de los factores presentes en los estudiantes que no leen y cursan tercer grado de primaria en un colegio público de Santander

Autores

Doris Milena Jaimes Calvete, Esp

Coautor

Patricia Díaz Gordon, Mg.

Bucaramanga, Colombia, Febrero de 2018

Características de los factores presentes en los niños que no leen y cursan tercero de primaria en un colegio público de Santander

El presente artículo de investigación socializa los resultados del estudio “Características de los factores presentes en los niños que no leen y cursan tercer grado de primaria en un colegio público de Santander” Colombia; realizado con el objetivo de caracterizar los factores presentes en la adquisición de la lectura de los niños que han sido remitidos por los docentes a orientación escolar por presentar dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura. El estudio es de tipo mixto, de diseño concurrente. La muestra poblacional se seleccionó por conveniencia no probabilística, siendo los sujetos, tres estudiantes de tercer grado, docentes y madres de familia. La categoría central fue: *Características de los Factores presentes en el aprendizaje de la lectura*, definida como las condiciones de enseñanza, individuales o socio familiares que contribuyen a que el niño aprenda a leer. Se aplicaron el test de McCarthy (MSCA) para conocer el índice general cognitivo (ICG) de cada sujeto, el test de la familia Porot (1952), que arrojó las condiciones de adaptación al medio familiar y tres entrevistas semi estructuradas. Los resultados evidenciaron factores familiares como sentimientos de inadecuación, violencia intrafamiliar, débil manejo de la autoridad, poca organización en los hábitos de estudio, un ambiente letrado pobre, individuales: débil estima, vacíos emocionales por ausencia paterna, alta necesidad de atención de los adultos cercanos y desesperanza aprendida. Aunque el ICG fue bajo, no es determinante para la adquisición de la lectura. Finalmente se evidenció que en *el aprendizaje de la lectura confluyen factores familiares, individuales y de enseñanza, siendo necesario ajustar las prácticas pedagógicas.*

Palabras clave: Lectura, intervención psicopedagógica, enfoque constructivista, factores para la adquisición de la lectura.

En la escuela es esencial la inmersión y logro del dominio de la lectura. Tal como lo afirman Flores y Hernández (2008), la lectura es una herramienta cognitiva, porque direcciona y estructura procesos mentales superiores como el pensamiento. La educación como derecho fundamental plantea la obligatoriedad de los estados de fomentar las condiciones necesarias para hacerla accesible a todos. En Colombia, la Constitución Política (1991) manifiesta que:

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. (Constitución política de Colombia, art 13).”

Según lo anterior es ineludible atender las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes que presentan dificultades para aprender a leer; siendo los docentes quienes asumen en el aula el rol de mediadores con el fin de generar las condiciones adecuadas para que los estudiantes desarrollen su potencial de aprendizaje. La investigación se realizó en un colegio de amplia cobertura rural, ubicado en la provincia de mares del departamento de Santander.

El artículo expone los objetivos y referentes conceptuales de investigación, los criterios metodológicos según el método mixto de investigación y los resultados, con el fin de aportar a la educación elementos de análisis para la mejora de las prácticas docentes. El estudio tuvo como objetivo *caracterizar los factores presentes en la adquisición de la lectura de los niños que han sido remitidos por los docentes a orientación escolar por no aprender a leer y están ubicados en el grado tercero de primaria; para establecer pautas de un proyecto de intervención psicopedagógica en un colegio público de Santander. Se preestablecieron tres subcategorías de análisis: factores individuales*, entendidos como las características del funcionamiento cognitivo general del niño y aspectos de su personalidad tales como autoestima, motivación, expectativas hacia el proceso de aprendizaje de la lectura y adaptación al medio familiar. En segundo lugar, los *factores socio familiares*: que hacen referencia a los contextos

socioeconómicos y demográficos en los que se desenvuelve el niño, dinámica familiar y aspectos académicos de la historia escolar y finalmente, los *factores relacionados con el proceso de enseñanza en los docentes*: definidos como el conjunto de concepciones, enfoques, métodos y estrategias pedagógicas que definen la práctica docente en la enseñanza de la lectura. Las tres subcategorías aportaron a la comprensión de la categoría central del estudio: *Características de los Factores presentes en el aprendizaje de la lectura*.

Metodológicamente se siguieron las cuatro fases de investigación planteadas por Sampieri R, Baptista y otros (6ª edición) para el método mixto de tipo concurrente.

En la primera fase, conceptual; La investigación adoptó la perspectiva de Vygotsky (1989), Bernstein (1975) y la de investigaciones en el campo de la psicolingüística y psicogénesis de la lengua escrita como las de Smith (1983), Goodman (1996) y Ferreiro E. y Teberosky A. (1996) quienes estudian el proceso de la lectura como práctica social. Ferreiro y Teberosky (1988), estudiaron cómo los niños entre cuatro y siete años construyen sus propios conocimientos sobre la escritura introduciendo una concepción de lectura y escritura desde una perspectiva psicogenética y sociocultural del desarrollo del lenguaje escrito infantil. También se retomaron las ideas expuestas por Chauveau (2000). Ferreiro E. y Teberosky A. (1996) y Lerner (1985), ofrecen una concepción diferente del aprendizaje y cuestionan las formas de intervenir procesos sin tener en cuenta la didáctica empleada en la enseñanza, el currículo, la disparidad en los códigos de comunicación entre maestro y alumno o la homogenización de la educación. Para Ferreiro (1999) la lectura es:

“toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional” y la Escritura: *“Es una forma de relacionarse con la palabra escrita, y les posibilita a los grupos desplazados la expresión de sus demandas, de sus formas de percibir la realidad, de sus reclamos, en una sociedad democrática”* Valverde, Y. (2014). P. 87.

Goodman (2001) retoma a Ferreiro E y Teberosky A (1996), señalando que la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, y por tanto, toda lectura es una interpretación y su éxito depende de la manera como el lector y el escritor acuerden en las maneras de utilizar el lenguaje, en sus esquemas conceptuales y en sus experiencias vitales. Las características gráficas, sintácticas, semánticas y ortográficas de un texto son utilizadas por el lector a través de estrategias de lectura o de esquemas que le ayudan a obtener, evaluar y utilizar información; con estas estrategias los lectores tratan a través del texto de construir y comprender significado. Entre las estrategias propuestas por Goodman (2001) se encuentran los muestreos, las estrategias basadas en esquemas, las estrategias de predicción, las estrategias de inferencia y las estrategias de autocorrección. Los aportes del investigador influyeron para que en la enseñanza de la lectura se hiciera énfasis en las estrategias de lectura. Desde dicho enfoque, en el aprendizaje de la lectura, según Carbonnel (1998 citado por Muñoz, 1992), se encuentran los modelos de doble vía que comparten la idea de que el aprendizaje lector permite extraer ciertos conocimientos que son almacenados en la memoria y luego utilizados. El enfoque psicolingüístico plantea que las dificultades de lectura se presentan cuando se accede desde la representación escrita (visual) a los significados de las palabras que se tienen almacenados en la memoria; esta actividad o modo de leer se puede realizar por la ruta léxica o directa (reconocimiento de una palabra escrita cuya representación está en la memoria) o por la ruta fonológica o indirecta (transformación de las letras en sonidos aplicando las reglas del código alfabético). Para Smith (2005), los usos eficientes de la información no visual no se pueden enseñar. En el caso de la lectura, los niños tratarán de comprender la manera de leer, estando involucrados en su uso, en situaciones donde tiene sentido para ellos y donde pueden poner a prueba o generar hipótesis. Chauveau (1997), va más allá del enfoque psicolingüístico y afirma que la lectura y la escritura no son prácticas naturales, no existen en el vacío y su uso adquiere sentido cuando se comprenden las acciones de los hombres, los hábitos y las prácticas insertadas en su cultura, la necesidad que

ellos encuentran en ésta forma de comunicación, el sentido que le dan a la lectura y a la escritura depende de sus motivaciones, propósitos y de las necesidades humanas a las cuales ellas responden.; en otras palabras del contexto histórico y cultural donde éstas ocurren y del cual provienen otros conocimientos.

Finalmente; para uno de los objetivos específicos de la investigación se retomaron autores como Solé I. (1998) desde el Modelo Interactivo de la lectura del que se reúnen elementos para la Intervención psicopedagógica.

Para comprender los factores individuales que dan relevancia a las emociones e influencia de la familia, se tienen también en cuenta otros autores como Condemarín (2001), Gardner (1993); y Goleman (1996), que hacen notar la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial y por tanto en los procesos de aprendizaje. Vigotsky (1931) también reconoce la raíz biológica de las emociones y no las limita a reacciones fisiológicas sino que considera indisoluble la interdependencia de los componentes psíquicos y orgánicos en toda emoción, junto a los elementos sociales. Investigaciones como la realizada por Robledo & García J. (2009), presentan una revisión sobre los estudios nacionales e internacionales que hay respecto a la influencia que ejercen las variables familiares, en la adaptación académica de los alumnos con dificultades de aprendizaje o bajo rendimiento, corroborando la incidencia en el desarrollo escolar de aspectos socioeconómicos y culturales de las familias, el clima y funcionamiento del hogar, las percepciones y conductas paternas hacia el niño, o la implicación de los padres en la educación. En ésta revisión encontraron aportes como los de Ruíz (2001), quien señala que en contextos menos favorecidos, de nivel educativo cultural limitado, se da menor valoración hacia el logro escolar, lo cual unido a las bajas expectativas sobre el futuro de los hijos, hace que el interés de los padres sea menor y así su acompañamiento. Para autores como Vera M, & Vera (2005), las desventajas socioeconómicas y sociales tienen efectos negativos en el desarrollo cognitivo, socioemocional y escolar de los niños debido a sus

bajas oportunidades de interacción con ambientes estimulantes, escasos recursos y otros conflictos derivados de las dificultades económicas.

Respecto al clima y funcionamiento del hogar, los autores señalan que se han realizado amplios estudios en donde se comprueba la importancia de un buen funcionamiento familiar y de un clima satisfactorio en el hogar. Al parecer los alumnos provenientes de entornos estables, pocos conflictivos, van mejor a la escuela y aprenden con mayor facilidad, se relacionan mejor, tienen menos problemas de comportamiento y demuestran mejor salud y autoestima. Gouliang, Zhang & Yan (2005).

Por otro lado, Condemarín (2001) considera algunos criterios para definir los factores que han sido discutidos teóricamente por múltiples investigadores tales como: edad, factor intelectual, sexo, salud y estimulación ambiental. Otro aspecto de relevancia es la motivación, que puede entenderse como la dirección selectiva de una conducta. El papel de la motivación dentro de los enfoques de aprendizaje y su relación con el rendimiento escolar es según García y Doménech (2005), muy claro y destaca las variables personales emocionales, que determinan en gran medida la motivación hacia el aprendizaje tales como: El autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje. Dentro de esta perspectiva investigadora, se ha trabajado para relacionar a la influencia que en los enfoques de aprendizaje tiene la motivación de los estudiantes para abordar las situaciones de aprendizaje, premisa que ha quedado avalada por las investigaciones realizadas por Biggs y Telfer (1981), Biggs (1984), Biggs (1987a), Entwistle (1981b), Entwistle (1987), Hernández-Pina (1993), 255 Hernández-Pina (1996); Hernández-Pina y otros (1999), Hernández-Pina y otros (2001), HernándezPina y otros (2002), Maquilón (2001), Maquilón (2003).

Si se retoma el componente de la estimulación ambiental como factor planteado por Condemarín, desde la psicología social de Mead (1990 citado por Jiménez, et al. 2002), se identificó la interacción social como fuente del diálogo interno entre el yo y el mí que forma los pensamientos. El autor aporta a la teoría

del interaccionismo simbólico y *demuestra que las expectativas hacia los niños afectan su capacidad psicológica de aprendizaje*, lo cual indica que *todas las interacciones educativas contribuyen o crean barreras educativas*. De ésta manera, el rol del docente como mediador en el aprendizaje de la lectura es determinante. Autores como Good y Brophy (1987) definen las expectativas del profesor como las inferencias que éste hace sobre el comportamiento o el éxito académico futuro de sus alumnos basándose en el conocimiento que tiene de ellos en un momento determinado. Beltran (1986) examina la relación entre las expectativas del profesor y las variables presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, llegando a las siguientes conclusiones:

“El perfil del alumno con buenas expectativas, presenta una buena imagen de sí mismo, reflexivo, poco ansioso. Este tipo de alumno de altas expectativas responde al “perfil del estudiante ideal”. En cuanto a los alumnos con bajas expectativas por parte de sus profesores, suelen ser: impulsivos, ansiosos y poco populares”...

Autores como Hokoda y Fincham (1995), acuñan el término de indefensión o desesperanza aprendida la cual generalmente se ha originado en el entorno familiar cercano de la persona y/o que ha sido además objeto de un entorno escolar caracterizado por experiencias negativas con docentes, compañeros y actividades de aprendizaje mismas. Naranjo P (2007), citando a Alonso (1992), se refiere a la indefensión y desesperanza aprendidas, como problemas emocional-afectivos que se manifiestan en estudiantes como el resultado de un contexto educativo desfavorable, en el que las interrelaciones docente-estudiante han sido descuidadas a nivel afectivo, es decir no han sido consideradas sus necesidades de ser reconocidos, valorados y motivados por aquellos. Estos estudiantes manifiestan cogniciones negativas acerca de sí mismos, atribuyéndose falta de capacidades, de memoria, de concentración, de comprensión, entre otras, que dan como resultado el fracaso académico reiterado y el abandono de las metas educativas.

Otro elemento de gran importancia dentro del entorno afectivo y emocional de los niños es la violencia intrafamiliar; definida por Wallace (2005) como “cualquier

acto u omisión ejecutado por personas que cohabitan y que causa heridas a otro miembro de la familia”. Ulloa F, (1996) señala en su artículo violencia intrafamiliar y su impacto sobre el niño, que los niños en edad escolar al reaccionar ante situaciones de violencia intrafamiliar en el hogar, pueden ser ambivalentes, por un lado pretenden esconder lo que sucede dentro de su hogar y por otro desean que alguien los rescate, experimentan culpa porque creen que habrían podido evitar la violencia y se perturba el desarrollo de su autoestima y confianza en el futuro.

Dentro de los factores de enseñanza relacionados con el enfoque y método de enseñanza se tuvo en cuenta la clasificación realizada por Braslausky (1962) quien los divide en métodos que comienzan con el aprendizaje de unidades no significativas (alfabético y silábico) y métodos que comienzan con el aprendizaje de unidades significativas (palabras, frases y oraciones).

En la segunda fase; empírica de diseño del método de investigación se dio respuesta al problema de investigación: ¿Qué características tienen los factores presentes en la adquisición de la lectura de los niños que han sido remitidos por los docentes a orientación escolar por no aprender a leer y están ubicados en el grado tercero de primaria en un colegio público de Santander? empleando el método mixto de investigación, con diseño concurrente. Los datos cuantitativos correspondieron a los índices arrojados con la aplicación del test de McCarthy y los datos cualitativos a la aplicación de las entrevistas semi estructuradas y test de la familia. El muestreo realizado fue no probabilístico, por conveniencia. Teniendo en cuenta criterios de inclusión y exclusión preestablecidos, se seleccionaron los tres casos más críticos en el proceso de adquisición de la lectura, estudiantes ubicados en tercer grado, padres y docentes.

Los cuestionarios para las entrevistas semi estructuradas se validaron mediante dos jueces expertos y la prueba estadística de concordancia de Kendall (W) que permitió establecer las variaciones en los acuerdos entre jueces. Las tablas 1, 2 y 3 muestran la estructura de cada cuestionario con los respectivos descriptores.

Tabla 1 Diseño de entrevista Semiestructurada para padres o acudientes

Sub categoría	Descriptor
Datos de identificación	Sexo, Edad, Escolaridad, Zona de residencia, Seguridad social.
Aspectos sociodemográficos	Fuente de ingreso, Nivel de ingreso, condiciones de vulnerabilidad, características de la vivienda, material de construcción, distribución de espacios, servicios públicos.
Dinámica familiar	Tipo de familia: comunicación, asertiva, no asertiva Estilo de autoridad: autoritario, permisivo-flexible,, negligente, democrático Descripción de relaciones familiares: de pareja entre hermanos, madre/madrastra e hijo, padre/padrastro e hijo, entre hermanos, inicio de edad escolar. Comunicación.
Aspectos académicos	Repitencia, Orientación en el proceso académico Ambiente letrado: Uso de la lectura en la familia Motivación e intereses Organización y hábitos de estudio
Expectativas hacia la capacidad de aprendizaje del niño.	Positivas, negativas.

Tabla 2 Diseño de entrevista Semiestructurada para docentes

Sub categoría	Descriptor	Total de ítems
Fuente: Elaboración propia.		

Tabla 3 Diseño de entrevista Semiestructurada para Estudiantes

Subcategoría	Descriptor
Expectativas y actitud del niño hacia el aprendizaje de la lectura.	Positivas – autoconfianza, negativas – fracaso, concepto de lectura, motivación del niño hacia el aprendizaje (gusto por: el estudio, la lectura, preferencia por áreas).
Estado emocional	Atención de la familia Sentimientos por no saber leer
Aspectos Académicos	Motivación e intereses Orientación en el proceso académico Organización y hábitos de estudio
Método de enseñanza de la lectura	Estrategias preferidas por el niño para el aprendizaje de la lectura.

Fuente: Elaboración propia

La tercera fase de análisis de resultados se realizó a partir de la categoría y subcategorías de análisis preestablecidas. Los datos se analizaron por sujetos y posteriormente se realizó una triangulación entre ellos y los referentes conceptuales.

Factores socio familiares asociados al proceso de aprendizaje de la lectura de los niños.

Estructura y dinámica familiar: Se identificaron dos *tipos de familia; reconstituida y nuclear*. En las *relaciones intrafamiliares* es un factor fuerte para afectación emocional, es *la relación con el padre biológico (agresiva o distante) y la violencia entre las parejas*.

En cuanto al estilo de comunicación, es asertiva entre madre e hijo, ocurre en E1. Mientras que en E2, la comunicación, es poca. En el caso de E3, la comunicación ha variado, inicialmente era poca asertiva, cargada de agresividad. Cuando se trata de la comunicación con el padre, En E1, la madre no menciona casi al padre biológico sino al padrastro y el estilo es indirecto: “Él me dice las cosas es a mí para que yo les diga”. Para el E2, se aprecia un padre agresivo, en especial cuando consume alcohol. En E3, el padre no tiene contacto, solo el padrastro y casi no se comunican.

En la comunicación, con relación al manejo de las discusiones, las madres dominan la situación. E1, actúa en concordancia con lo que promete. En E2, el padre se comporta de manera agresiva contrario a la madre quien ofrece un mejor trato. Mientras que en el E3, la madre, expresa que hay discusiones de corta intensidad. Respecto a la confianza, en la comunicación con las madres ocurre más en E2 y E3 que en E1. En este último, la confianza respecto al estudio no existe. En el ítem relacionado con: hacia donde dirigen la crítica, es muy marcada la diferencia entre las madres. En el E1, la madre actúa de modo reflexivo frente a

su hijo, lo invita a que piense sobre sus actuaciones con los otros, en el E2, la madre manifiesta que poco dirige la crítica a la niña, valora el comportamiento de ella y tiene baja exigencia. En el E3, la madre a veces reprocha la conducta del hijo por no cumplir las normas, pero en otras ocasiones es permisiva.

En Aspectos académicos, se aprecia que los niños en general, ingresan a la primaria en edades de 5 y 6 años. Dos de ellos repiten primero y uno segundo.

Con relación a las observaciones de los docentes sobre cada uno de los estudiantes, solicitan acciones de los padres para apoyar la lectura. Resaltan problemas de integración social y atención, en E2, la necesidad de apoyo de un tercero y en E3, la evasión de la escuela, no gusto por el estudio, indisciplina y falta de atención.

Entre las *dificultades encontradas en el proceso educativo* en E1 y E3 se encuentra *la falta de atención y motivación*. Todas las madres manifiestan como principal dificultad que sus hijos no han aprendido a leer ni escribir.

Las madres expresaron que *recibieron apoyo de la institución* frente a las dificultades. *En la orientación al estudio*, se apreció *apoyo familiar, con poca frecuencia y con ideas espontáneas sobre cómo hacerlo*. *La búsqueda de apoyo profesional para ayudar a los niños, es nula, debido al costo económico que genera y la falta de tiempo*. En cuanto a la comunicación con el docente y asistencia a las reuniones por parte de las madres de familia, las madres poco suelen ir a las reuniones de padres de familia (E2 y E3), en su reemplazo suelen comunicarse por teléfono, este tipo de comunicación es frecuente.

En cuanto a la *motivación e intereses de los hijos*, los resultados frente a las preguntas como la materia de preferencia del hijo, materia de mejor o más bajo desempeño son de *duda y desconocimiento de las madres*, lo cual refleja un *débil involucramiento en el acompañamiento académico a pesar de suplir sus necesidades educativas básicas*. *En los pasatiempos de cada estudiante, hay mayor conocimiento*. Refieren el juego y el dibujo como actividades de preferencia.

El descriptor Organización y hábitos de estudio, evidencia que los niños no cuentan o espacios exclusivos para estudiar, sino los de zonas comunes de la casa, aspecto que los expone a distractores (mesa del comedor, sala). Tampoco tienen horarios o rutinas para crear hábitos de estudio.

La investigación acerca del *ambiente letrado* arroja que lo común en dos de los niños es la ausencia de un ambiente de lectura que los estimule. Las madres no tienen hábitos de lectura, evidentes E2 y eE3, no suelen leer con ellos de manera recreativa, solo por estricta necesidad, hay poca compra de material de lectura y ninguna vinculación con actividades relacionadas, incluso, poco asisten a las actividades programadas por el colegio para compartir con sus hijos. Entre las posibles soluciones que los padres encuentran para la situación de no aprendizaje de la lectura de sus hijos está la ayuda de una persona o creen que poniendo más de parte de ellos pueden lograrlo.

Por otra parte, cuando se indaga con las madres las *expectativas hacia la capacidad de aprendizaje de los hijos*, las madres reconocen las habilidades, fortalezas e intereses de sus hijos, Solo la M3 le valora habilidades e intereses a su hijo (con animales), que no están relacionadas con el estudio, y se refiere a él con juicios negativos en aspectos académicos. Sin embargo, menciona su capacidad de servicio hacia los demás. La posible explicación a la pregunta ¿Por qué no aprende a leer su hijo?, se orienta hacia algunas hipótesis. La M2, no es contundente, es incierto para ella, es constante al responder que su hija requiere apoyo. La M1, también expresa duda “no sé y se involucra como responsable de su enseñanza.” En el caso de la M3, la señora cree que la motivación del hijo no está en el estudio.

Factores individuales asociados al proceso de lectura de los estudiantes

Tabla 2. Desarrollo cognitivo y psicomotor (test de MacCarthy)

Puntuación Típica estándar			
Escalas	E1	E2	E3

Verbal	42	32	41
Perceptivo Manipulativo	57	59	40
Numérica	-22	23	22
General Cognitiva	79	78	75
Memoria	41	39	37
Motricidad	32	48	22

Las puntuaciones de las escalas del test, son puntuaciones típicas con una media de 50 y una desviación típica de 10, es decir los índices de 50 tienen aptitudes promedio en relación con los estudiantes de su edad y los índices de 60 y 40 significan un alejamiento de una desviación típica por encima y por debajo de la media.

Respecto a *la adaptación al medio familiar* la aplicación del test de la familia arrojó en los tres estudiantes factores comunes con relación a su personalidad y percepción de la familia. En primer lugar, la personalidad de dos de los tres estudiantes, son rasgos introvertidos, uno es extrovertido. En los E2 y E3 las familias reales, comparten la no valoración de los estudiantes y en uno de ellos, hay rasgos fuertes de agresión y no atención a las necesidades físicas y psicológicas. En el E3, la personalidad es de tipo extrovertido, con fuerte necesidad de conversar y estar en movimiento. Dentro de los principales conflictos identificados, los tres sujetos presentaron conflictos con la figura paterna por maltrato o ausencia de la misma (abandono) y celos hacia el trato de un hermano o primo menor con quien se identifican y desean ocupar su lugar. Dos de los sujetos refieren antecedentes o problemas de pareja en la relación actual o con los padres separados. *Se reflejó la eliminación de la propia familia en dos sujetos, y el anhelo de pertenecer a otro núcleo* (familia extensa) que es percibido como cohesionado y les proporciona mayor seguridad afectiva. También se observó en dos estudiantes la *minimización de sí mismos o eliminación dentro del núcleo familiar y conductas de inseguridad o débil autoestima*.

La entrevista realizada a los estudiantes permite identificar que sus *Expectativas frente al aprendizaje de la lectura* son positivas aunque tienen *desesperanza aprendida*. A todos los estudiantes les gusta la lectura y lo consideran algo divertido y bueno para su vida. Finalmente; ir a la escuela también es una actividad de agrado para los estudiantes (aprender, jugar, saber leer y escribir).

La orientación que reciben en el proceso académico muestra que en la escuela dejan tareas que para los estudiantes son a veces pocas o muchas, y todos expresan que si las realizan. Solo la E2, reconoce que a veces se le olvidan por irse a jugar, en éste aspecto coincide con lo dicho por la madre, situación contraria a los E1 y E3 cuyas madres refieren que a veces prefieren jugar o hacer otras cosas como ver tv. Frente a quien les ofrece apoyo cuando no entienden algo y necesitan ayuda los estudiantes responden que a una hermana (E1), vecino (E2) o madre (E3), por lo cual recae la responsabilidad de ésta ayuda en personas menores de edad y no directamente en el adulto que los cuida. Solo en el E3, la orientación del proceso académico es realizada de manera directa por la madre.

Respecto a la *motivación e intereses* en ésta subcategoría, los resultados resaltan que los estudiantes son indiferentes a conocer sus desempeños académicos (buenos o bajos), no los tienen presentes o los olvidan fácilmente, delegando esto a sus madres. En cuanto a las materias de preferencia se detectan la artística y matemáticas. El E3 no menciona una en especial. Los tres estudiantes se inclinan por actividades como la artística y el juego.

Según los resultados del descriptor *organización y hábitos de estudio*, los estudiantes al salir de la escuela realizan actividades de juego o ayuda en casa, en el caso solo la E2 menciona que hace tareas luego del juego. En el E3, se observa que la realización de tareas genera discordia con la madre.

Acerca de las reacciones emocionales para el aprendizaje de la lectura las madres de todos los estudiantes están muy pendientes de cuando se enferman, quien los cuida, quien presta atención a si están tristes, contentos o aburridos y se

preocupan por ayudarles en las tareas. Se evidencia estabilidad en la persona que les provee apoyo y seguridad. Se identifican sentimientos de miedo y malestar porque los compañeros en la escuela generan burlas por no saber leer. También se detectan sentimientos o pensamientos de incapacidad. Los estudiantes esperan de sus compañeros ayuda.

Acerca del método de enseñanza de la lectura: Los tres estudiantes contestan que no les gusta de sus docentes: “que sean regañones”. Las estrategias que los estudiantes más mencionan y son usadas por los docentes son: escribir en el cuaderno, pasar al tablero, hacer planas, dar letras para armar palabras, leer palabras, recortar, pegar de las fotocopias. Ante la pregunta que se realizó a los estudiantes sobre la forma en la que le gustaría que enseñaran a leer sus profesores contestan las mismas que ellos emplean. En común se observa que *los estudiantes esperan la atención y ayuda del profesor.*

La subcategoría *relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes* son consideradas positivas a pesar de presentarse situaciones de llamados de atención o peleas entre compañeros

Factores de enseñanza asociados al aprendizaje de la lectura.

Frente a las concepciones de la lectura los resultados indican que las definiciones de aprendizaje que dan los docentes se centran en la adquisición de conocimientos o información y ser capaces de utilizarlos en la vida cotidiana. En los docentes el concepto de lectura es descifrar palabras, textos, saber pronunciar y comprender su sentido. El aprendizaje de la lectura por tanto se centra en descifrar las palabras, fonemas y entender el sentido de lo que se lee. Escoger un legado de palabras o un texto y poder pronunciarlas bien, pero entender esas palabras.

Frente a la pregunta para qué se lee en la escuela, los docentes consideran que se aprende a leer para adquirir conocimiento y defenderse en un contexto de la vida. En cuanto a si se aprende primero a leer o a escribir, para los tres

docentes, el proceso de escritura y lectura, sucede de manera simultánea y en su práctica han evidenciado que la escritura puede presentarse primero.

En el ítem sobre ¿Cómo aprende a leer un niño?, Los docentes reconocen diversidad de maneras en que un estudiante aprende a leer, entre las que se encuentran la observación de palabras y signos para poder interiorizarlos, la estimulación en el ambiente familiar (ver a sus padres, que les lean, escuchando), la repetición de lo que escribe, la observación de imágenes y la escucha de los sonidos. La edad en la que los tres docentes coinciden en que un estudiante debe aprender a leer es a partir de los seis años.

En las razones por las que los docentes explican que un estudiante ubicado en tercero primaria no haya aprendido a leer se encuentran principalmente *la ausencia o poco de apoyo de la familia, el apoyo del docente y la motivación que le pueda generar. Otras, hacen referencia al modelo educativo multigrado y la cantidad de estudiantes asignados que influyen en que el docente no pueda ofrecer a los niños la atención que necesitan para que tengan mayores avances en su proceso de lectura y escritura. Se destacan factores individuales del niño como su salud, el interés, sospecha de déficit en su capacidad cognitiva, o la no adquisición de las herramientas necesarias en los grados anteriores.*

Respecto al enfoque de la enseñanza de la lectura, para los docentes enseñar a leer no es solo descifrar fonemas, sino desarrollar la comprensión, (interpretar lo que se lee). Hay prioridad en identificar letras con pronunciación fonética correcta, parafraseo, aprendizaje de los sonidos de los fonemas y formación de palabras.

En la subcategoría conocimiento sobre los enfoques de la enseñanza de la lectura, se observa que los docentes no tienen claridad conceptual frente a los mismos y los confunden con los tipos de lectura, niveles de comprensión o estrategias, o; reconocen que tienen el conocimiento, pero lo han olvidado. En la experiencia docente han predominado los elementos visuales y fonológicos, como

mejores formas para enseñar a leer, pero en las respuestas indican que las mejores formas de enseñar a leer son leyendo y practicando.

En cuanto a la formación docente en enfoques para la enseñanza de la lectura, se evidencia que los niveles de formación son distintos y eventuales.

Los resultados sobre la pregunta ¿Cómo se enseña a leer? indican que predomina la enseñanza a partir de frases, palabras, imágenes y sonidos o también leyendo por parte del docente con buena entonación para que sea agradable para los niños y se motiven.

En el descriptor *método de enseñanza*, los docentes aprendieron a leer con el método alfabético, silábico del que se desprenden estrategias como las planas, deletreo, copiar palabras en el tablero, castigo ante el error, repetir la pronunciación de las palabras o uso de gráficos. Se identificó que algunos docentes eventualmente repiten las mismas estrategias en sus formas de enseñanza. En la actualidad, la forma de enseñar a leer a los estudiantes reconoce que el uso de planas, deletreo no es el más acertado. Emplean métodos a partir de palabras o frases completas acompañadas por imágenes, dibujos, gráficas y un contexto. Se da valor a la oralidad, la lectura con pronunciación y acento que motive a los estudiantes, al igual que el empleo ocasional de estrategias lúdicas dramatización de personajes y conductuales.

La institución no cuenta con un *material* específico para enseñar a leer, propiciando el acceso a la enseñanza de la lectura a través de guías, copias con ejercicios que facilitan la discriminación visual, la asociación de sílabas, cartilla de nacho, gráficos o dibujos con palabras o frases para construir un texto, es decir material que hace uso de palabras generadoras propio del método global. Lo anterior también se combina con ejercicios o juegos de organización de letras y sílabas que pueden llegar a interpretarse como indicios del uso de estrategias derivadas de métodos silábicos. En las acciones realizadas o *estrategias para ayudar a la comprensión* lectora los docentes emplean la repetición de lo que se

lee y leer en voz alta entre pares. Los docentes teóricamente no tienen claridad acerca de los conceptos que orientan su método de enseñanza y por tanto de sus estrategias, sin embargo, lo refieren como un olvido y no desconocimiento. Dentro de las dificultades educativas referidas por los docentes en cada uno de los estudiantes y en cada grado, los resultados muestran que en el E1, se observan dificultades de atención e integración social. En el caso de E2, los docentes de cada uno de los grados dan referencia positiva de la estudiante en aspectos actitudinales y conductuales, referenciándola como una niña muy juiciosa, pero resaltan la dificultad de memoria, inversión de letras y pobre escritura. Finalmente, en el E3. La D1 expresa dificultades asociadas a motivación, hábitos y acompañamiento familiar, en éste aspecto, coinciden con el D2, quien acentúa el factor comportamental y desinterés del niño.

Otro aspecto indagado dentro de las dificultades presentadas en el proceso educativo de los estudiantes es el apoyo familiar ofrecido en cada uno de los grados en donde se obtienen los siguientes datos: en el E1, ha contado con el apoyo en todo el proceso educativo por parte de la madre y ha sido positivo, contrario a los E2 y E3. En E2 el apoyo ha sido con estudiantes debido a que los padres no saben, tienen bajo nivel educativo y no tienen tiempo para atender las necesidades educativas de la estudiante. Sin embargo, la madre atiende los llamados del colegio. En el E3 el apoyo ha sido débil e inconstante durante el proceso educativo, aunque la madre atiende a los llamados del colegio y en el último año escolar ha estado más cercana al docente. En el ámbito institucional durante los tres grados los docentes consideran que el apoyo recibido del colegio es a través de algunas pautas con el orientador, pero finalmente las situaciones se han quedado por resolver por parte del docente en el aula.

Finalmente, en ésta subcategoría de análisis se preguntó a los docentes cuál consideraban como una posible solución para la situación de cada estudiante y sus respuestas se centraron en aspectos de enseñanza y emocionales tales como: acompañamiento más frecuente, más personalizado, diseñar actividades

diferentes teniendo en cuenta su dificultad, o darles cariño y afecto, motivación, seguridad en sí mismos y tratarlos igual que a todos. También se identificó en los docentes la duda o incertidumbre por no saber qué hacer., perciben especialmente difícil el olvido en los estudiantes.

Acerca de las Estrategias pedagógicas Los docentes definen una estrategia como: “La manera como enseño y lo que utilizo para que un estudiante aprenda a leer” o, “lo que el docente hace para que el estudiante aprenda.” Uno de los docentes entrevistados incluye que algunas estrategias son utilizadas por el docente para enseñar y otras por el estudiante para aprender. Para el D1, enseñar estrategias de lectura significa las diferentes maneras como se puede enseñar a leer. Para el D2, es buscar la manera más sencilla de cómo acercar el estudiante al conocimiento en sí del mensaje que se quiere transmitir. En éste docente, se hace explícito como la búsqueda del sentido de la lectura está más orientado hacia lo que él quiere o cree que el estudiante debe entender y no al sentido mismo que el estudiante puede dar al interactuar con el texto. Por otro lado, para el D3. Enseñar estrategias de lectura significa realizar acciones que motiven al estudiante a leer lo que para él tiene sentido y para ello reconoce el valor de involucrar a los padres.

Los resultados de la entrevista arrojaron algunas estrategias utilizadas por los docentes tales como: “tareas en la casa”, “dar el texto para tratar de leer”, “pegar imágenes, recortes de diferentes cosas, de papel regalo cosas que el niño conozca. Asesorías extraclase, “Tratar de escribir palabras del texto”, transcripción. Canciones, dramatizados. D2 resalta en trato igualitario y motivación. *Los tres docentes contestaron que las estrategias empleadas, no fueron suficientes porque los niños necesitaban más atención. Dentro de las causas que motivan la afirmación mencionaron el alto número de estudiantes asignado.*

Expectativas sobre la capacidad de aprendizaje del estudiante. Los resultados clarifican que la actitud de los docentes hacia los niños por su manera

de describirlos es positiva, sin embargo, hacia el E3, también se han generado actitudes de apatía y frustración por parte del docente dada sus conductas.

Respecto a las causas que los docentes atribuyen para que los niños no hayan aprendido a leer se pueden observar: para el E1, incertidumbre y duda, problemas de atención y mayor tiempo dedicado a la enseñanza. En el E2: apoyo familiar, violencia intrafamiliar, falta de tiempo dedicado a la enseñanza, problemas de memoria e inseguridad. En el E3 se identifican tres factores, la desmotivación por una posible falencia de enseñanza. El entorno familiar, el desinterés del niño o no gusto por el estudio. Otra causa atribuída por uno de los docentes, en los tres estudiantes, es el rechazo al interior del aula.

Relaciones interpersonales las relaciones con docentes han sido positivas: excepto en el estudiante en que se ven interferidas por problemas de comportamiento, aspecto que genera apatía en la relación docente-alumno. A nivel de las relaciones interpersonales con los compañeros dos de los sujetos han presentado rechazo por sus comportamientos individuales (problemas de integración social – conductas agresivas).

En la fase 4, se infiere y concluye de acuerdo a las fases propuestas por Ferreiro y Teberosky (1979), que los estudiantes presentan características de la *fase silábica de la escritura y de la etapa prealfabética de la lectura*.

Respecto a *los factores socioeconómicos y demográficos* se concluyó, que los tres estudiantes y sus familias pertenecen a población vulnerable, por presentar condiciones como: ingresos inestables e inferiores al salario mínimo legal vigente, residir en estrato 1 y 2, tener dependencia del subsidio de familias en acción para mejorar las condiciones educativas de los hijos, tener proveniencia rural y un nivel educativo de los acudientes inferior.

Con relación a los Factores Familiares, se identificaron varios aspectos relevantes en las *dinámicas de las familias*, entre ellos la estructura: dos corresponden a familia reconstituida y una, a familia de tipo nuclear.

Respecto a la subcategoría de *relaciones familiares, adaptación al medio familiar* se observó que en dos sujetos de investigación hay *sentimientos de inadecuación hacia la familia*. En todos los hallazgos de los factores familiares cobró relevancia en la perspectiva de Gardner (1993); y la de Goleman (1996) para quienes el manejo emocional debe hacer parte de los objetivos de las estrategias al interior de la escuela y el aula. También se reafirman los hallazgos de la investigación realizada por Robledo & García (2009), en la que se comprueba la incidencia en el desarrollo escolar de factores socioeconómicos y culturales de las familias, las percepciones y conductas paternas hacia el estudiante, el funcionamiento o clima familiar o la implicación de los padres en la educación.

El factor *violencia intrafamiliar/maltrato infantil* aparece como situación que afecta el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes tal como exponen Veltman & Browne (2001), en la revisión de estudios empíricos publicados entre los años de 1966 y 1999 sobre los efectos del maltrato infantil en el comportamiento escolar. También se observó cómo conflicto significativo para la adaptación al medio familiar, en los tres estudiantes *los conflictos de rivalidad fraterna: los Celos o identificación con hermanos o familiares menores*.

Otro factor de gran relevancia en el componente familiar son las *dificultades en el manejo de autoridad* al no equilibrarse entre el padre/padrastro o madre. En los tres sujetos estudiados, predomina en el ámbito familiar *la comunicación no asertiva con la figura paterna*, hacia quien se siente menos confianza o miedo. *Con la madre es de mayor confianza, amabilidad y afecto*.

Frente a la *subcategoría de aspectos académicos* de los estudiantes se observa que la *orientación que reciben de los padres es débil y poco permanente*, solo en uno de los casos se considera del todo positiva. En éste aspecto, se revela *que lo que más desean los estudiantes es más atención y ayuda*. Otra investigación realizada en Colombia, en la ciudad de Bogotá por autores como Talero, Espinoza y Vélez, (2005) determinó como causas de la prevalencia de la

dificultad del aprendizaje de la lectura, la suma de factores como: fallas de asistencia, problemas de salud y familiares, dificultades de aprendizaje, problemas en la visión o audición, así, como problemas emocionales.

En cuanto al *ambiente letrado* en el que se desenvuelven los estudiantes, es pobre la lectura en familia, Si se concibe la lectura como práctica cultural, se pueden evidenciar debilidades en lo planteado por Chauveau (2000), quien afirma que si la dinámica cultural para el aprendizaje de la lectura de los estudiantes es precaria, no se contribuye al incremento de lo que Bourdieu (2003), considera capital cultural.

Respecto a *la motivación e intereses, los padres poco conocen detalles sobre los gustos o desempeños académicos de sus hijos*. Respecto a los pasatiempos de cada estudiante si tienen mayor claridad las madres y refieren *el juego y el dibujo como actividades de preferencia*.

En cuanto a los *hábitos y organización del estudio no están estructurados claramente, no hay rutinas establecidas y supervisadas* debido a los compromisos laborales de las madres o se dificulta encauzarlos.

Finalmente, al evaluar las *expectativas de los padres frente a la capacidad de aprendizaje de los hijos, se infiere que los padres hacen poco reconocimiento de la importancia que juegan ellos como principales orientadores del proceso educativo de sus hijos*, excepto en el E1. A pesar de que, suplen sus necesidades educativas básicas, se identificó *débil involucramiento en el acompañamiento académico*. Aquí pueden apreciarse elementos del estudio cualitativo etnográfico realizado Espitia R, (2009) sobre la influencia de la familia en la educación de los menores.

Respecto a la *subcategoría factores individuales* se obtuvo el Índice General de desarrollo a través del test MacCarthy, indicando un ICG por debajo de la media en los tres estudiantes, así: E1, ICG de 79, E2, ICG de 78, y, E3, ICG de 75. Sin embargo, el test no midió la inteligencia de los estudiantes sino el

desarrollo. Sus resultados se afectaron por el contexto de cada uno de ellos y por factores motivacionales. Otro factor individual de relevancia es la *desesperanza aprendida*, tal como lo explican Naranjo (2007) y autores como Hokoda & Finchan (1995) ésta se ha originado en el entorno familiar cercano de la persona y/o que ha sido además objeto de un entorno escolar caracterizado por experiencias negativas con docentes, compañeros y actividades de aprendizaje mismas.

Al revisar todos los factores individuales que afectan la adquisición de la lectura en los estudiantes, es claro lo expresado desde el enfoque constructivista e histórico cultural del aprendizaje de la lectura y la escritura por Ferreiro & Teberosky (1979) quienes consideran que leer no significa solo unir el grafema con su fonema y descifrar un texto, sino despertar el placer en el estudiante y darle una oportunidad para que fortalezca su valía personal en vez de frustrarla, éste es uno de los factores que más se afecta en los estudiantes de la muestra.

También, un *ambiente letrado débil* es un factor que limita el desarrollo del potencial de cada estudiante, respecto a sus competencias lingüísticas y comunicativas. Uno de los fuertes exponentes de éstos aspectos y que cobra una vez más vigencia en éste estudio es Vigotsky (1978) para quien el aprendizaje lector se inicia en la interacción con la familia y cultura de origen.

Respecto a la subcategoría factores *de la enseñanza de la lectura*, las definiciones de *aprendizaje* que proporcionan los docentes se centran en la *adquisición de conocimientos o información para ser capaces de utilizarlas en la vida cotidiana*. Al definir la lectura, se entremezclan *concepciones de carácter instrumental, con concepciones psicolingüísticas*, Smith y Goodman (1983).

Se observa el énfasis en la comprensión desde el entendimiento de lo que el autor quiso decir y no desde la construcción que el estudiante pueda hacer sobre el texto al interactuar con él, según lo explica Solé (1987). Esto invita a considerar que los docentes tienen una concepción pseudo-constructivista frente a lo que es comprender. También conciben que el proceso *de escritura y lectura*

ocurre de manera simultánea acorde con la concepción constructivista del aprendizaje de la lectura. En todos los casos estudiados se presentan dificultades de escritura (dos de ellos aún no logran escribir correctamente su propio nombre) y tienen como obstáculo, recibir **regaños** por parte de los docentes cuando les enseñan. En éste aspecto, es importante considerar a Goodman, (1982) y Smith (1989) así: el uso de estas estrategias de lectura lleva a producir sustituciones, reemplazos, omisiones, paráfrasis o vacilaciones, que, desafortunadamente, se consideran patologías en la escuela y por esto; cuando ellas se presentan el maestro constantemente interrumpe a los estudiantes durante sus lecturas, exige descodificar, regaña, y hace perder el sentido y el interés. Esto los conduce a dejar de lado los esfuerzos por establecer un diálogo con el texto, único camino posible para cuestionarlo (tener un acercamiento crítico), transformar los esquemas del lector (enriquecer los conocimientos y establecer nuevas relaciones inter-textuales) y generar nuevas preguntas y textos (trascender el texto y acercarse a otros). (De Castro et al., 1994, p. 48-49).

Respecto al *enfoque de enseñanza de la lectura*, los docentes no tienen claridad conceptual y *predomina la enseñanza a partir de frases, palabras, imágenes y sonidos*, Se observa el intento por dejar de lado el enfoque conductual de enseñanza de la lectura, y *tratan algunos aspectos del enfoque psicolingüístico*, pero en el uso de algunas estrategias y recursos *persisten elementos del enfoque conductual*.

Respecto al método de enseñanza, teniendo en cuenta la clasificación propuesta por Braslavsky (1962), se observa que en la práctica educativa se emplean estrategias y recursos de métodos que parten de unidades no significativas (alfabéticos o silábicos), entremezclados con métodos que parten de unidades significativas (palabras o frases, métodos globales) y las estrategias expuestas *no hacen mayor énfasis en las actividades de preferencia de cada estudiante* (juego, dibujo o coloreado) *o en el contexto*. Lo anterior, afianza lo expuesto por Ferreiro, (2001) acerca de que hay una *lucha entre fraccionamiento y*

globalidad. El énfasis que hacen los docentes en las palabras o frases acompañadas por dibujos, gráficos etc... parte de principios del *método ideo visual (global)* propuesto por Decroly (1950), en oposición al enfoque conductual. Las concepciones de la enseñanza de la lectura desde un enfoque psicolingüístico, recogen los planteamientos de Goodman (1982) y Smith (1989), en los cuales leer está directamente ligado a la comprensión y al uso de estrategias en las cuales los docentes requieren mayor formación.

Los docentes consideraron que *todas las estrategias de enseñanza que usaron no fueron suficientes porque los estudiantes necesitaban más atención. Los sentimientos de incertidumbre, desesperanza e impotencia en los tres tipos de población*, podrían llegar a generar dinámicas desfavorables en la educación de los estudiantes, afianzando más los sentimientos de incapacidad hacia el aprendizaje.

En la subcategoría de relaciones interpersonales *la exclusión, afianza los sentimientos de incapacidad en los niños, frente a la lectura*, Sin embargo, *a los estudiantes les gusta leer, anhelan aprender y les parece algo divertido y bueno para su vida identificándose* la divergencia entre lo que perciben los padres y docentes y lo que dicen los estudiantes. Finalmente, Los docentes también consideran que *el aprendizaje de la lectura requiere la confluencia de factores familiares, individuales y de enseñanza*, generándose la *necesidad de gestionar acciones de apoyo desde el PEI*

Referencias

- Baquero, R. (1997). Vygotsky y el aprendizaje escolar. Aique Grupo Editor S.A. Universidad Autónoma de Madrid. Argentina. Recuperado de: <http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Baquero%20-%20Vigotsky%20y%20el%20aprendizaje%20escolar.pdf>.
- Braslavsky, B. (1962). La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Argentina: Kapelusz.
- Bravo Valdivieso, L. (1990). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile: Universitaria
- COLSANLUGO (2016). Reporte de orientación escolar: necesidades educativas especiales. Monereo & I. Solé (Eds.), El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Madrid: Alianza.
- Condemarin M; Chadwick M y Milicic N. (1981). Madurez Escolar. Manual de Evaluación y Desarrollo de las funciones Básicas para el aprendizaje Escolar. Tercera edición. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Constitución Política de Colombia. (1991). De los derechos fundamentales. Artículo 13. Recuperado de: <http://www.constitucioncolombia.com/titulo-2/capitulo-1>.
- Corman, L. (1967) El test del Dibujo de la Familia. Biblioteca de Psicología Contemporánea, Buenos Aires: Kapeluz.
- Enseñar a Leer y a Escribir: ¿En qué Conceptos Fundamentar las Prácticas Docentes? enseñar a leer escribir <http://www.redalyc.org/pdf/967/96715205.pdf>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en medición, 6, 27-36.
- Eslava, L y Cobos, J. (2008). Conciencia fonológica y aprendizaje lector. En: Revista Acta Neurología Colombia Vol. 24 No. 2 Junio.
- Ferreiro, E. (1985). "Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela". En: *Problemas de psicología educacional*. Serie ensayos. No. 1, Buenos Aires.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño. Siglo XXI Editores. México.
- García Sánchez, J. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel Educación, p. 283. (ISBN: 84-344-2641-2). Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/705.pdf>.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En E. Ferreiro, y M. Gómez Palacio (compiladores), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, (págs. 13-28). Buenos Aires: Siglo XXI..
- Hernández, Fernández & Baptista (1991). Hernández, Fernández & Baptista (1991). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill.

- Isaza, L. (2001). *Hacia Una Contextualización de las Dificultades de Aprendizaje de la Lectura y la Escritura*. En: Revista educación y Pedagogía. Vol. XIII. N° 31. Medellín. Universidad de Antioquia, Facultad de educación. Octubre – diciembre, pp.113-131. Recuperado de:
http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3062/1/IsazaLuz_2001_Contextualizaci%C3%B3ndificultadesaprendizaje.pdf.
- Jiménez, J. E.; Artilles, C.; Muñetón, M.; Díaz, A., y O'shanahan, I. (2002): "Influencia de los métodos de enseñanza sobre los procesos léxicos en la escritura", en: GARCÍA, J. N. (Coord.): Aplicaciones de intervención psicopedagógica. Pirámide: Madrid.
- Kaufman, A. (1998): Alfabetización temprana... ¿y después?. Buenos Aires. Santillana.
- Kaufman, A. (2010) Leer y Escribir: el día a día en las aulas. Buenos Aires: AIQUE.
- León, A., Lewis, S., Mendoza, C., Neira, D. & De los Reyes, C. (2006). Estudio de prevalencia de dificultades en la lectura en niños escolarizados de 7 años de colegios privados no bilingües de nivel socioeconómico medio-alto pertenecientes a la localidad Norte Centro Histórico de la ciudad de Barranquilla (Texto sin publicar).
- Lerner, D. (1985). "La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión un enfoque psicogenético". En: *Lectura y Vida*, Año 6, No. 4. Buenos Aires
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lerner, D., y Muñoz de Pimentel, M. (1986). La lectura: concepciones teóricas y perspectivas pedagógicas. Caracas, Venezuela: Instituto Pedagógico de Caracas. Trabajo mimeografiado.
- Plan de Mejoramiento Institucional. (2016). Colegio San Luis Gonzaga.
- Prieto, M. (2011). *Una mirada pedagógica a problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura diagnosticados en niños de 5 y 6 años de edad por disciplinas de apoyo como la terapia ocupacional*. Recuperado de:
<http://bit.ly/2ebqRrn>
- R. E. McCarthy, (2004). Manual Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para niños séptima edición TEA. Madrid.
- Sampieri R. (2006), Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. Metodología de la investigación. Cuarta edición. Mc Graw Hill.
- Smith, F. (1983). La comprensión de lectura: Un enfoque psicolingüístico. México: Trillas

- Smith, F. (2005). *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Editorial Grao.
- Soriano, M; Miranda, A y Cuenca, I. (1999). *Intervención Psicopedagógica de las dificultades de Aprendizaje*. En: *Revista de Neurología*. Revista de Neurología. Vol. 28. P. 94. Recuperado de:
<http://www.revneurol.com/sec/resumen.php?id=99056#>.
- Suárez Yáñez, A. (1998). *Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención*. Madrid: Aula XXI Santillan
- Teberosky, A. (1991) y Tolchinsky, L. (1995): *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana Aula XXI
- Vigotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires. Editorial Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1980). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Lantaro, p.86.
- La enseñanza de la lectura en Colombia: Enfoques pedagógicos, métodos, políticas y textos escolares en las tres últimas décadas del siglo xx
<http://bit.ly/2yZQIEj>

Robledo & García (2009) *El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos*. *Aula abierta*. Vol 37. Núm. 1. ICE, Universidad de Oviedo.
<http://bit.ly/2BPUE7>

Influencia de la Familia en el proceso educativo de los menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y Desarrollo* Vol 17. N° 1 (2009).
<http://bit.ly/1sluR3Z>

Naranjo P (2007) *Autoestima, un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo*. *Actualidades Investigativas en Educación* Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación. Volumen 7, Número 3 pp. 1-27. Universidad de Costa Rica. <http://bit.ly/2zUPWPA>

Flanders (1970). *Interacción educativa*. <http://bit.ly/2viWz03>

Extremera N, & Fernández B (2002) *La inteligencia emocional en el contexto educativo. Hallazgos científicos de sus efectos en el aula*. Universidad de Málaga. *Revista de Educación*, núm. 332 (2003), pp. 97-116 Fecha de entrada: 19-08-2002. <http://bit.ly/2AFqOEC>

Frías, Gaxiola, & otros. *Consecuencias de la violencia intrafamiliar experimentada directa e indirectamente en niños: depresión, ansiedad, conducta antisocial y ejecución académica*. *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 25, núm. 2, diciembre, 2008, pp. 237-248. Sociedad Mexicana de Psicología A.C. Distrito Federal, México. <http://bit.ly/2m2ICiL>

