



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BUCARAMANGA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

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

Para optar al grado de:

Magíster en Educación

Presentado por:

Doris Milena Jaimes Calvete

Director de Proyecto de grado:

Patricia Díaz Gordon, Mg.

Bucaramanga, Colombia, Diciembre de 2017

Agradecimientos

A Dios, mi dueño y dador de vida.

A mis padres y hermanas que siempre han sido mi soporte incondicional.

A mis estudiantes y compañeros, por enriquecer mi labor profesional.

A mi asesora, por trascender su labor profesional y ser mi compañera y apoyo.

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

Resumen

El presente estudio, tuvo como objetivo central caracterizar los factores presentes en la adquisición de la lectura en los estudiantes de tercer grado remitidos por los docentes a orientación escolar por no aprender a leer. Empleó el método de investigación mixto, de diseño concurrente. La muestra fue seleccionada por conveniencia no probabilística, siendo los sujetos, tres estudiantes de tercer grado, sus docentes y madres de familia. La categoría central del estudio 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 estudiante aprenda a leer. Se aplicaron el test de McCarthy (MSCA) que arrojó 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 del estudio evidenciaron Factores familiares como sentimientos de inadecuación, violencia intrafamiliar, débil manejo de la autoridad, poca organización en los hábitos de estudio y un ambiente letrado pobre. En los Factores, 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.

Characteristics of the factors present in children who do not read and attend third grade of primary school in a public school in Santander

Abstract

The main objective of the study was to characterize the factors present in the acquisition of reading in third grade students referred by teachers to school guidance for not learning to read. He used a mixed research method, of concurrent design. The sample was selected for non-probabilistic convenience, being the subjects, three third grade students, their teachers and mothers. The central category was: Characteristics of the Factors present in the learning of reading, defined as the teaching conditions, individual or family partner that contribute to the child's learning to read. The McCarthy test (MSCA) was applied, which yielded the general cognitive index (GCI) of each subject, the Porot family test (1952), which showed the conditions of adaptation to the family environment and three semi-structured interviews. The results of the study showed family factors such as feelings of inadequacy, intrafamily violence, weak management of authority, poor organization in study habits and a poor literate environment. In the Factors, individual; weak esteem, emotional gaps due to paternal absence, high need for attention from close adults and learned hopelessness. Although the ICG was low, it is not decisive for the acquisition of reading. Finally it was evidenced that in the learning of the reading, family, individual and teaching factors converge, being necessary to adjust the pedagogical practices.

Keywords

Reading, psychopedagogical intervention, constructivist approach, factors for the acquisition of reading.

Tabla de Contenido

Agradecimientos.....	2
Características de los factores presentes en los estudiantes que no leen y cursan tercer grado de primaria en un colegio público de Santander	3
Resumen	3
Characteristics of the factors present in children who do not read and attend third grade of primary school in a public school in Santander	4
Abstract	4
Tabla de Contenido	5
Capítulo 1	10
Introducción	10
1. Planteamiento del Problema.....	12
1.1 Antecedentes del problema.	12
1.2 Problema de Investigación	17
1.3 Objetivos de la Investigación	17
1.3.1 Objetivo General.	17
1.3.2 Objetivos Específicos.....	17
1.4 Supuestos de Investigación	17
1.5 Justificación.....	18
1.6 Limitaciones y Delimitaciones.....	23
1.7 Definición de Términos.....	24
1.7.1 Enseñanza y aprendizaje	24
1.7.2 Estrategia Pedagógica	25
1.7.3 Lectura.....	26
1.7.4 Leer.....	26
1.7.5 Dificultades de Aprendizaje	26
1.7.6 Intervención psicopedagógica	27
Capítulo 2 Marco Teórico	28
2 Consideraciones generales acerca del proceso de lectura	28
2.1 ¿Qué es Leer?	28
2.2 Enfoques en la enseñanza de la lectura	33
2.2.1 Enfoque Conductista	34
2.2.2 El enfoque Constructivista	36
2.2.3 Psicogénesis de la lectura y la escritura desde el enfoque constructivista e histórico cultural.....	39
2.2.4 Enfoque Cognitivo y Psicolingüístico.....	42
2.3 Métodos de Enseñanza de la Lectura	47
2.4 Métodos que parten de unidades no significativas.....	47
2.4.1 Métodos Alfabéticos.	47
2.4.2 Métodos Silábicos.	48
2.5 Métodos que parten de unidades significativas.....	48
2.5.1 Métodos Basados en Palabras.	49
2.5.2 Métodos Basados en Oraciones.....	49
2.6 Factores socioculturales que inciden en la adquisición de la lectura	52

2.7	Dificultades de aprendizaje en el proceso de lectura vs dificultades de enseñanza.....	63
2.8	Intervención Psicopedagógica en la lectura como práctica social	68
2.9	Consideraciones Generales Para Implementar Un Proceso De Intervención Psicopedagógica.	69
Capítulo 3	Método de la Investigación	76
3.1	Marco Contextual.....	78
3.1.1	Categorías.....	80
3.2	Población y muestra	80
3.2.1	Universo	80
3.2.2	Población.....	80
3.2.3	Muestra seleccionada	86
3.2.4	Criterios de inclusión	86
3.2.5	Criterios de exclusión.....	87
3.3	Instrumentos de recolección de datos.....	89
3.4	Las Escalas del MSCA.....	90
3.5	Instrumento psicológico cualitativo: Test de la Familia	92
3.6	Instrumento cualitativo: Cuestionario para Entrevistas Semiestructuradas.	93
3.7	Entrevista Semiestructurada para padres o acudientes.....	94
3.8	Entrevista semiestructurada para docentes.....	95
3.9	Entrevista semiestructurada para los estudiantes de la muestra.	96
3.10	Prueba Piloto para validación de instrumentos aplicados a las madres de familia, los docentes y estudiantes de la muestra.	97
3.11	Procedimiento para la aplicación de los Instrumentos	101
3.11.1	Aspectos éticos.....	102
Capítulo 4	Resultados.....	104
4.1	Factores Socio-Económicos-Familiares Asociados al Proceso de Aprendizaje de la Lectura de los Estudiantes.....	105
4.2	Factores individuales asociados al proceso de aprendizaje de lectura de los estudiantes. 122	
4.3	Desarrollo cognitivo y psicomotor (ICG). (Test de McCarthy).....	122
4.3.1	Interpretación test de McCarthy	123
4.3.2	Adaptación de los estudiantes al medio familiar.....	126
4.4	Factores de enseñanza asociados al proceso de aprendizaje de la lectura de los estudiantes	137
Capítulo 5	Conclusiones.....	152
Capítulo 6	Recomendaciones	168
	Lista de referencias.....	174
	Apéndices	184
	Curriculum Vitae.....	220

Lista de tablas

Tabla 1	Conceptualización de la Categoría.....	81
Tabla 2	Distribución por sedes según sexo	84
Tabla 3	Distribución por sedes, grados y sexos.	85
Tabla 4	Caracterización de la muestra	87
Tabla 5	Caracterización de los padres o acudientes	88
Tabla 6	Caracterización de los docentes	88
Tabla 7	Instrumentos empleados en la recolección de información	89
Tabla 8	Ficha técnica.....	90
Tabla 9	Diseño de entrevista semiestructurada para padres o acudientes.....	94
Tabla 10	Diseño de entrevista Semiestructurada para docentes	95
Tabla 11	Diseño de entrevista Semiestructurada para Estudiantes	96
Tabla 12	Características Sociodemográficas de las familias de los niños de la muestra	105
Tabla 13	Servicios públicos que tienen las viviendas de las familias de los niños de la muestra.....	107
Tabla 14	Apreciación de las madres acerca de la estructura y dinámica familiar	107
Tabla 15	Apreciación de las madres sobre el estilo de comunicación en la familia	109
Tabla 16	la apreciación de las madres sobre el estilo de autoridad que ejercen en la crianza con sus hijos.	111
Tabla 17	Entrevista a las madres sobre aspectos de la Dinámica familiar.....	112
Tabla 18	Entrevista con las madres de los niños sobre aspectos académicos.....	115
Tabla 19	Entrevista con las madres de los niños sobre la orientación que reciben en el proceso académico.....	116
Tabla 20	Entrevista a las madres de los niños sobre motivación e intereses de sus hijos.....	118
Tabla 21	Entrevista a las madres de los niños sobre organización y hábitos de estudio	118
Tabla 22	Entrevista a las madres sobre el ambiente letrado que existe en casa de los niños.....	119
Tabla 23	Entrevista a las madres sobre expectativas hacia la capacidad de aprendizaje de sus hijos	120
Tabla 24	Índices de las Escalas Evaluadas.....	122
Tabla 25	Expectativas de los estudiantes frente al aprendizaje de la lectura	131
Tabla 26	Apreciación de los estudiantes sobre la orientación que reciben en el proceso académico	132
Tabla 27	Apreciación de los estudiantes acerca de la motivación e intereses académicos.....	133
Tabla 28	Apreciación de los estudiantes en relación con la organización y hábitos de estudio ..	134
Tabla 29	Apreciación de los estudiantes acerca de las reacciones emocionales para el aprendizaje de la lectura.	134
Tabla 30	Apreciación de los estudiantes sobre métodos de enseñanza de la lectura	135
Tabla 31	Apreciación de los estudiantes acerca de las relaciones interpersonales	136
Tabla 32	Entrevista a docentes sobre concepciones de la lectura	137
Tabla 33	Entrevista a docentes sobre enfoque en la enseñanza de la lectura.....	140
Tabla 34	Entrevista a docentes sobre método de enseñanza de la lectura	142
Tabla 35	Entrevista a docentes sobre estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura...	147
Tabla 36	Entrevista a docentes sobre expectativas hacia la capacidad de aprendizaje del estudiante	149
Tabla 37	Entrevista a docentes sobre relaciones interpersonales de los estudiantes al interior del aula	151

Figuras

Figura 1 Test familia E 1	127
Figura 2 Test familia E2	128
Figura 3 Test familia E3	129

Apéndices

Apéndice A Entrevista Semiestructurada -Padres o acudientes-	184
Apéndice B Entrevista Semiestructurada -Docentes-	193
Apéndice C Entrevista Semiestructurada –Estudiantes-	196
Apéndice D Instructivo para juicio de expertos	199
Apéndice E Consentimiento Informado a padres o acudientes.....	203
Apéndice F Consentimiento informado a docentes.....	208
Apéndice G Consentimiento informado Institucional.....	213
Apéndice H Evidencia estadística de la Validación del juicio de expertos	214

Capítulo 1

Introducción

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. Al leer se involucran varios aspectos, la decodificación del código lingüístico para llegar al significado, comprensión e interpretación del texto; con la lectura se accede a los códigos lingüísticos de una cultura y de otros conocimientos.

En este proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, intervienen múltiples factores que pueden afectar los desempeños establecidos por el docente entre los cuales se encuentran los métodos de enseñanza, que a su vez se rigen por el paradigma que lo sustenta. Por ello es fundamental que el educador, conozca cómo se realizan los procesos de construcción de los conocimientos para poder mediar a partir de las ideas previas de sus estudiantes.

Igualmente, las etapas del proceso lector, el estilo de aprender, las relaciones interpersonales en el aula docente-estudiante, estudiante-estudiante, el contexto social y familiar del estudiante, forman parte de las variables que interfieren en el aprendizaje lector. Cuando ello ocurre, es necesario revisar en profundidad cómo se presentan estos factores en los estudiantes que no logran los objetivos pedagógicos de los contenidos formales de la escuela.

Por otra parte, en las instituciones educativas, generalmente se considera que el no logro de los objetivos pedagógicos en lectura es motivo de exclusión dentro del aula, es decir, se

mantiene al estudiante en el aula sin atender su necesidad educativa, bajo la misma exigencia de sus compañeros.

En este contexto, la educación como derecho fundamental plantea la obligatoriedad de los estados de fomentar las condiciones necesarias para hacerla accesible a todos y a todas.

Declaración Internacional de los Derechos Humanos (1948). 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). “

A partir de estos derechos, en educación es ineludible atender las necesidades individuales de aprendizaje de los estudiantes; siendo los docentes quienes asumen en el aula el rol de mediadores y traductores del currículo generando las condiciones adecuadas para que sus estudiantes desarrollen plenamente su potencial de aprendizaje.

A través del presente proyecto se estudió el caso de tres estudiantes que cursan tercer grado de primaria y no han logrado el objetivo pedagógico del aprendizaje de la lectura. Específicamente, caracterizó los factores presentes en la adquisición de la lectura, en una institución educativa en Santander. En esta entidad, los docentes responsables de la enseñanza del proceso lector, tienen por medida remitir a orientación escolar a los estudiantes que no cumplen con los objetivos pedagógicos para que reciban una intervención psicopedagógica que mejore sus aprendizajes.

Para dar respuesta al objetivo de investigación se revisaron en el caso del docente: las concepciones frente a la lectura, enfoque y método de enseñanza, estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura, relaciones interpersonales (docente- estudiante/estudiante-estudiante) y

expectativas hacia la capacidad de aprendizaje del estudiante. En el estudiante, los factores individuales: cognitivos, emocionales y de adaptación al medio familiar; y finalmente, en la familia, aspectos sociodemográficos, dinámica familiar, aspectos académicos del estudiante y expectativas hacia la capacidad de aprendizaje.

Por ende, el primer capítulo del informe, permite conocer los antecedentes y argumentos que clarifican el problema, supuestos de investigación y objetivos. Considera las limitaciones y delimitaciones que puedan darse en el proceso investigativo y se definen los términos que lo orientan.

El segundo capítulo presenta el marco teórico desde donde se fundamentan conceptualmente las variables usando como referente el enfoque social constructivista. Los aspectos metodológicos se explican en el capítulo tres, siguiendo las etapas propias del diseño mixto de investigación y los capítulos restantes presentan los resultados, conclusiones y recomendaciones.

1. Planteamiento del Problema.

1.1 Antecedentes del problema.

De acuerdo con el MEN (2011) actualmente el mundo en general, ha avanzado en la tecnología de tal modo que surge una sociedad de la información y el conocimiento. Las personas se enfrentan a variados y amplios volúmenes de información que crece constantemente. Ello demanda no solo el uso de la habilidad de la lectura comprensiva, exige crear criterios propios para focalizar y seleccionar información que considere responda a sus intereses y/o sea relevante. Según Pérez (2003); citado por MEN (2011) “Un buen lector hoy no es aquel que asimila mucha

información; es quien logra, además de comprender, extraer conclusiones no dichas de modo directo en el texto y avanzar hacia la toma de posición frente a la información”

Desde el Ministerio de educación Nacional (2011), se considera que en las escuelas colombianas, es central la formación de lectores, pero se necesitan condiciones como estrategias educativas para establecer relaciones entre los textos y lograr organizar lo que en éstos se encuentra al interactuar con las diferentes fuentes de la información específica de consulta. Por eso destacan el papel clave del docente en el proceso. A nivel nacional se han evidenciado dificultades a nivel de comprensión lectora; en el año 2014, las evaluaciones nacionales (pruebas saber); mostraron que cerca de la mitad o más estudiantes, tienen un desempeño académico mínimo o insuficiente en lenguaje, así: 48% en grado tercero, 58% en grado quinto y 59% en grado noveno. (Revisión de Políticas Nacionales de educación., p. 151). En el colegio se han reportado a orientación escolar entre los años 2014 y 2016 según reporte de base de datos institucional, 38 estudiantes y niñas con dificultad en el desempeño académico y sus docentes manifiestan desconocer las causas por las que los estudiantes no logran aprender a leer o escribir al mismo ritmo de los demás. Durante el año 2016, veinticuatro de estos estudiantes se encuentran activos y tres ya iniciaron educación secundaria. Debido a que los estudiantes no logran un avance académico según lo esperado, los docentes solicitan la ayuda del docente en orientación escolar para que se les proporcionen estrategias pedagógicas que ayuden a un mejor aprendizaje. El colegio, objeto de estudio, no cuenta con un protocolo o procedimiento interno establecido dentro del PEI, que indique los pasos a seguir en la atención psicopedagógica de los estudiantes y no se han realizado estudios que permitan identificar los factores asociados a condiciones de aprendizaje o enseñanza que afectan el aprendizaje de la lectura. De esta manera, la atención de los estudiantes se limita a la remisión institucional al docente con funciones de orientación y a los esfuerzos que cada docente realiza en el aula desde su nivel de conocimiento.

Durante el año 2016 fueron remitidos a la E.S.E. municipal, hospital El Carmen, 8 estudiantes de segundo y tercer grado cuya impresión diagnóstica inicial por parte del orientador sugiere dificultades en el proceso de aprendizaje. La detección de alertas por dificultades en los aprendizajes se realiza sin herramientas estandarizadas como test o cuestionarios, ya que esta función no está contemplada por el Ministerio de Educación Nacional.

La intervención psicopedagógica institucional consiste en ofrecer la orientación familiar para promover el apoyo académico comprometido y eficaz, realizar la asesoría de tareas y las atenciones individuales para favorecer aspectos psicológicos que afectan a los estudiantes. El tema del bajo desempeño escolar en el colegio no se ha estudiado desde la necesidad del estudiante, pues se limita al estudio colectivo de resultados y análisis de las pruebas externas, sin detenerse a contemplar las causas individuales, familiares y sociales que subyacen en los casos de mayor dificultad en el aprendizaje lector. Al consultar los reportes institucionales de repitencia en la educación básica primaria a causa de dificultades para el aprendizaje de la lectura, no se encuentran registros.

Respecto al desempeño escolar, Ferreira (1985), asegura que históricamente en los años 60 se concibió que el fracaso escolar era responsabilidad del alumno por presentar en sí mismo un estado patológico al cual se denominó dislexia. Posteriormente, hacia 1970, los estudios en sociología de la educación atribuyen a la familia y la deprivación cultural éste mismo fracaso, cobrando relevancia factores sociales como la pobreza, por lo que la prevalencia de las dificultades de aprendizaje, desde esta mirada están relacionadas con las exigencias del sistema escolar (Mejía de Eslava L y Eslava C, 2008). De la misma manera, desde la pedagogía y la psicolingüística se ha discutido la influencia que el desarrollo del lenguaje (Goodman, 1982), y en especial el aspecto Fonológico (Lieberman, 1988) o las habilidades metalingüísticas ejercen a la hora de aprender a leer y escribir. Uno de los aspectos que han tomado especial relevancia es la

apropiación del código fonológico y el desarrollo de la habilidad metalingüística para analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua conocida como conciencia fonológica, respecto a esto, Teberosky y Tolchinsky (1995) plantean:

“Leer es una actividad cognitiva compleja de relación de informaciones visuales y no visuales (conocimientos lingüísticos del lector, conocimientos del tema) cuyo objetivo es la obtención del significado expresado lingüísticamente. Leer es un es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis a partir de diversos índices. Cuando leemos hacemos predicciones acerca de lo que el texto dirá el lector es un procesador activo de la información del texto; aporta sus esquemas de conocimiento para ingresar los nuevos datos (Teberosky y Tolchinsky, 1995, p. 12).”

Según lo anterior, las dificultades en la interpretación lectora pueden originarse por la concentración excesiva del alumno en el cifrado, por el uso de textos poco apropiados para la enseñanza o pocos ajustes en la misma. Otros autores como Smith (1983), Ferreiro (1985) y Goodman (1996) hacen especial énfasis en aspectos de la didáctica como generadores de las dificultades de aprendizaje y no en la caracterización de una serie de síntomas que ubican en los estudiantes y en sus condiciones neurobiológicas o psicológicas la falencia. Tener en cuenta una mirada de las dificultades de aprendizaje para la lectura, fuera del alumno, implica integrar otras variables que ayudan a su comprensión para intervenir educativamente, superarlas, y no actuar al interior de la institución educativa desde un enfoque terapéutico. Dado que en la presente investigación se determinan algunos factores que pueden interferir en el proceso de aprendizaje de la lectura, es necesario señalar que la base de todo aprendizaje es la comprensión y los estudiantes y niñas modifican su conocimiento previo relacionándolo con lo nuevo para construir una nueva interpretación.

El estudio realizado por Prieto (2010) titulado “una mirada pedagógica a problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura diagnosticados en estudiantes de 5 y 6 años de edad por disciplinas de apoyo como la terapia ocupacional”, concluye que es posible trabajar con estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje en el aula, quienes al ser evaluados por profesionales de apoyo a la educación son diagnosticados como estudiantes con problemas de aprendizaje, confundiendo situaciones normales de evolución constructiva de la lengua escrita con problemas de aprendizaje (Ferreiro y Gómez, 1982). Actualmente la institución educativa hace parte de un proyecto piloto en convenio con la Agencia de Cooperación Internacional Japonesa (JICA) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN). El objetivo del proyecto es “promover una estrategia de la inclusión social de víctimas del conflicto con discapacidad”. Aunque el proyecto enfatiza en discapacidad, ha permitido identificar a lo largo del municipio estudiantes que manifiestan dificultades de aprendizaje no asociadas a una condición médica o discapacidad, es así como 39 estudiantes identificados en el municipio, en condición de discapacidad o sin presentarla, no logran ajustarse a las exigencias del plan de estudios y sus docentes desconocen la manera de ayudarlos a mejorar el desempeño lector, escritor y matemático.

En el colegio, sujeto de investigación, es prioritario atender psicopedagógicamente a los 24 estudiantes ubicados en primaria, que han sido percibidos como estudiantes “problema” por no aprender al igual que sus compañeros. Registro orientación escolar (2016), y aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

La investigación también ayudará a los maestros a comprender con precisión las situaciones de enseñanza y aprendizaje que enfrentan con sus estudiantes y así, evitar actitudes o prácticas excluyentes al interior del aula.

1.2 Problema de Investigación

A partir de lo descrito anteriormente se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Qué características tienen los factores presentes en la adquisición de la lectura de los estudiantes 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?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General.

Caracterizar los factores presentes en la adquisición de la lectura de los estudiantes 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 los lineamientos de intervención psicopedagógica en un colegio público de Santander.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Identificar las características de los factores socio-económicos-familiares asociados al proceso de aprendizaje de la lectura de los estudiantes para orientar psicopedagógicamente a los docentes en el manejo de estas necesidades.
- Analizar los factores individuales de los estudiantes que han sido remitidos porque no aprenden a leer.
- Describir los factores presentes en la enseñanza de los docentes para el aprendizaje de la lectura con el propósito de aportar pautas al proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Establecer pautas para un proyecto de intervención psicopedagógica institucional.

1.4 Supuestos de Investigación

Las concepciones sobre el aprendizaje que tienen los docentes influyen en el proceso de enseñanza de la lectura.

El apoyo de orientación educativa que ofrece la familia afecta el proceso aprendizaje de la lectura de los estudiantes.

Los métodos de enseñanza empleados por los docentes para el aprendizaje de la lectura son generadores de dificultades en la adquisición de la lectura de los estudiantes.

1.5 Justificación

Según el informe “*revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*” (2016), la educación nacional actualmente está enfocada en la mejora de la calidad educativa, entendida como la posibilidad de que todos los estudiantes alcancen el máximo potencial de aprendizaje y desarrollo de competencias para la vida y la inmersión al mundo laboral (p. 141). Por ello es importante identificar factores que inciden en las dificultades de aprendizaje y que posiblemente también pueden conducir a la deserción escolar. En el informe se menciona por García Villegas et al., (2013), y por la UNESCO - UIS (2015) en referencia a la encuesta demográfica y de salud de Colombia 2009-2010, que un estudiante del nivel socioeconómico más bajo (estrato 1) tiene una esperanza de vida escolar de 6 años, es decir, la mitad en comparación con un estudiante del nivel socioeconómico más alto (estrato 6), y es más probable que esté fuera del sistema escolar (p. 34). Barrera (2014), también afirma que el origen socioeconómico es un factor determinante del desempeño escolar en Colombia. El informe concluye:

La brecha entre el origen socioeconómico de los estudiantes en escuelas y colegios privados y públicos en Colombia fue una de la más grandes entre los países participantes de la encuesta PISA 2012 y fue más de dos veces el promedio de los países de la OCDE. (OCDE, 2013^a).

En Santander, el MEN (2009), desarrolla la encuesta nacional de deserción escolar profundizando en las condiciones de los desertores y sus hogares y en las condiciones de las

instituciones educativas y sus acciones institucionales. Los resultados arrojan que el 71% de estudiantes abandonan el estudio por dificultades académicas, el 52% por conflictos de la familia con el colegio, el 57% , el 45% por falta de ayuda alimentaria o transporte escolar, el 41% por necesitar educación especial o por enfermedad y el 45% porque no les gusta el estudio, entre otras. En el Municipio que se realizará la investigación el 87% de la población de 6 a 10 años registra asistencia escolar, (DANE, 2005) pero no se presentan los niveles de deserción.

Lo anterior permite identificar que existen diversas condiciones que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. En la institución educativa objeto de estudio, el 90% de las sedes son rurales y las familias procuran sus ingresos de actividades como la agricultura o comercio informal, y residen en zonas de difícil acceso, por tanto, las características intrínsecas de cada estudiante, pueden no ser factores exclusivos que determinen el aprendizaje de la lectura.

Actualmente no existen estudios institucionales que demuestren los múltiples factores que están asociados a un bajo desempeño académico o específicamente a dificultades para la adquisición de la lectura. El colegio realiza su análisis a partir del índice sintético de calidad educativa que para el año 2015 según el reporte de la excelencia del MEN fue 4,10 en básica primaria. Los resultados de las pruebas saber 3° en el área de lenguaje ubican al 20% de los estudiantes en nivel insuficiente, el 31% en nivel mínimo, el 40% en nivel satisfactorio y el 10% en nivel avanzado. Respecto al promedio nacional en las pruebas saber 3° del área de lenguaje, la institución puntúa 296 puntos, es decir; 27 puntos por debajo del promedio nacional (323). Los componentes más débiles en la competencia lectora según el análisis de las pruebas son el sintáctico, es decir, reconocer y construir la estructura implícita de textos y en el grado 5°, los componentes semántico y pragmático es decir los relacionados con la habilidad para interpretar textos y dar un uso contextualizado al lenguaje.

Lo anterior significa, que existen competencias débiles para la comprensión lectora y el análisis de sus causas ha sido resuelto gradualmente en la institución a través del programa del MEN “*Todos a Aprender*” que pretende mejorar las condiciones de aprendizaje en los establecimientos educativos; por tanto, en la institución se ha realizado desde hace cuatro años un proceso de formación de docentes orientado a revisar, ajustar y evaluar las metodologías y prácticas pedagógicas al interior del aula. No obstante, en este proceso de formación no se visibiliza la influencia de otros factores del contexto y casos particulares de estudiantes que no leen, no escriben o no logran alcanzar el nivel de desempeño lector y escritor esperado por los docentes, la familia y compañeros de clase.

Para reconocer los factores asociados a la débil comprensión y la ausencia de adquisición de la lectura en estudiantes de segundo y tercer grado, pueden tenerse en cuenta algunos elementos del estudio histórico que se ha realizado sobre las dificultades de aprendizaje. Estudiar la definición de las dificultades de aprendizaje exige partir del concepto mismo de aprendizaje y de la perspectiva teórica desde la que se entiende. La teoría en la que se enmarca la presente investigación es la teoría del aprendizaje cognitivo constructivista en donde autores como Vygotsky (1989) afirman que el aprendizaje es una actividad social, de reproducción del conocimiento mediante la cual el estudiante asimila los modos sociales de actividad y de interacción y más tarde en la escuela bajo condiciones de interacción social, fundamenta los conocimientos científicos. Dentro de éste mismo paradigma educativo, autores como Smith (1989), han dado relevancia a la interacción social para el aprendizaje de la lectura argumentando que la comprensión de la misma tiene su origen en el lenguaje oral, y que no es una actividad solamente intelectual sino social que resulta de la interacción del estudiante con su grupo familiar y de amigos. Por tanto, leer no se trata solo de decodificar sonidos o traducir símbolos escritos en una página a sonidos reales e imaginados del habla. Leer implica la interacción entre el

transmisor y el receptor y no recibir el sentido de unas letras desde un texto; el receptor participa en la construcción del sentido del mismo a partir de sus conocimientos previos. Según lo anterior las dificultades de aprendizaje para la lectura no tendrían necesariamente que originarse por factores internos del estudiante o niña como fue entendido originalmente sino por variables de su contexto histórico, sociocultural y pedagógico.

Éste ha sido un núcleo problematizador para establecer con precisión el concepto de dificultades de aprendizaje, al existir enfoques y autores que dan relevancia a factores psicológicos, orgánicos, socioculturales y de enseñanza (uso de métodos inapropiados de aprendizaje), que pueden ser generadores de las dificultades. Isaza (2001) realiza una contextualización del tema y presenta la evolución de las diferentes concepciones en torno a las dificultades de aprendizaje. La autora afirma que se ha dado un salto cualitativo ya que inicialmente se comprendían solo desde un enfoque biológico que señalaba sus causas en alteraciones neurológicas y posteriormente han pasado a considerarse como una manifestación propia de los procesos de aprendizaje en el que también interfieren factores socioculturales que afectan el desarrollo de competencias, afectivas, lingüísticas y socio afectivas.

El presente estudio pretende ampliar el panorama en la comprensión de factores que presentan los estudiantes que no logran leer y avanzar académicamente según las demandas del sistema educativo. Valorando perspectivas como la 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), Ferreiro (1985) y Lerner (1985) que 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.

En el desarrollo de la presente investigación, se parte el modelo socio histórico de Vygotsky (1989) que concibe el rol del maestro como mediador en el desarrollo de las estructuras mentales del alumno, siendo este último, quien protagoniza la construcción de sus aprendizajes a través del trabajo cooperativo y la interacción con los demás. En algunos casos puede llegar a suceder que no se establezcan las condiciones idóneas para que un estudiante logre un buen aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo por lo cual es importante preguntarse qué factores pueden incidir en dicho resultado. Desde estos enfoques se modifica el concepto de dificultades de aprendizaje sin encasillar a los estudiantes dentro de una categoría médica como la Dislexia.

Al revisar los anteriores referentes, se infiere que las dificultades de aprendizaje generalmente son detectadas en el aula y concebidas como una incapacidad del estudiante, o en otros casos, son invisibilizadas; aspecto que repercute en que existan estudiantes y niñas con marcados sentimientos de fracaso y bajo desempeño escolar de quienes se desconoce su potencial de aprendizaje. En la institución objeto de estudio se remitieron 22 estudiantes a orientación escolar durante el año 2016, porque no aprenden a leer o escribir bien, se desconcentran fácilmente y no se ajustan a las demandas exigidas por el docente de aula.

Algunos errores en lectura y escritura que presentan los estudiantes son: la confusión de letras y fonemas, ausencia de lectura, inadecuado uso de cuadernos (los mantienen en blanco, deteriorados, emplean las hojas desorganizadamente, realizan garabatos o símbolos gráficos que no corresponden a las indicaciones dadas; en otros casos los estudiantes y/o niñas se limitan a realizar ejercicios de transcripción, sin entender el significado de lo que escriben; presentan falencias en la expresión escrita tales como: omisiones, sustituciones, división de palabras, escritura lenta, desorganización, precario manejo del renglón, ausencia del respeto de márgenes, entre otras.

Por parte de los docentes de la institución requieren al orientador escolar la entrega de estrategias para aplicar con los estudiantes y algunos docentes realizan afirmaciones como: “no sé qué hacer, no sé qué tiene, no hace nada en clase, es pura pereza, nadie le ayuda en la casa, no lee, le enseño de una y otra forma y no aprende;” También, los docentes se cuestionan: ¿qué le hago a ese estudiante?, ¿qué le califico?, ¿por qué no aprende?, ¿cómo hago para que pase el año? Tal situación no es ajena a los familiares quienes notan en sus hijos e hijas un desempeño académico inferior al de otros estudiantes de su edad y a los estudiantes quienes presentan pérdida de interés por el estudio o problemas disciplinarios como respuesta al aburrimiento en clase, a los sentimientos de frustración o ideas de incapacidad (por no lograr realizar las tareas académicas de la misma forma que sus demás compañeros).

Para dar respuesta a la situación anterior, la institución ha planteado en las metas de mejoramiento institucional: ofrecer una atención más específica a estudiantes detectados en condición de vulnerabilidad y diseñar estrategias que faciliten el aprendizaje de estudiantes y niñas en condición de discapacidad y/o con dificultades de aprendizaje (PMI, 2016).

Desde el PEI se requiere formular con claridad el modo de intervenir psicopedagógicamente y no delegar la atención de los estudiantes y niñas al orientador escolar o a los servicios de salud interinstitucionales. Por ello, surge el presente estudio, determina los factores presentes en los casos de estudiantes que no aprenden a leer en el grado tercero primaria y a su vez aporta a la construcción de lineamientos de intervención psicopedagógica dando respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes y mejorando la calidad educativa.

1.6 Limitaciones y Delimitaciones

La institución educativa en donde se realizará la investigación es de carácter oficial, ubicada en la zona urbana de un municipio en el Departamento de Santander; cuenta con los niveles educativos desde Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria a Media Vocacional y los ciclos establecidos en la metodología para la educación de adultos (CLEI). Atiende a sus estudiantes en jornada única, calendario A; su población oscila entre 1300 y 1400 estudiantes, niñas, adolescentes y jóvenes, pertenecientes al área rural y urbana del municipio, distribuidos en 19 sedes, 17 de ellas ubicadas en zona rural y las 2 sedes principales de primaria y secundaria en el casco urbano. La sede B (cabecera municipal) en la cual se realizará el estudio cuenta con 280 estudiantes de primaria de los cuales, 94 están ubicados en los grados segundo y tercero.

El colegio tiene como visión promover la formación integral de los estudiantes desde la educación preescolar, básica, media y vocacional en el marco de su modelo pedagógico socio cognitivo productivo que les permita destacarse como ciudadanos competentes comprometidos con el cuidado del medio ambiente (PEI, 2016).

Las posibles limitantes para la investigación consideradas al iniciar de la investigación fueron superadas sin dificultad ya que no se presentó movilidad en la población ni desajuste en el cronograma.

Definición de Términos

A continuación, se clarifican los términos que orientan la investigación.

1.6.1 Enseñanza y aprendizaje

Las teorías constructivistas sobre el aprendizaje han recibido aportes de autores como Jean Piaget, Vygotsky y Bruner, entre otros.

Piaget J (1956), concibe el aprendizaje como un “proceso interno de construcción realizada por el sujeto y no solamente como la internalización del entorno social, es decir, es la constante adaptación de los esquemas del sujeto al mundo en que se desenvuelve, mediante los

procesos de asimilación y acomodación”. (p.77). Para Bruner J, (1966), “El aprendizaje es la selección y transformación que el alumno hace de la información, la construcción de hipótesis y toma decisiones que le permiten solucionar problemas” (p.79). En síntesis, desde estas perspectivas el aprendizaje es la construcción de la propia experiencia interna, a partir de las ideas previas del sujeto, de sus creencias y motivaciones. La enseñanza desde el modelo pedagógico constructivista, se refiere a una actividad crítica que le asigna al docente el papel de mediador para apoyar las decisiones del alumno y entregarle herramientas que le permitan construir sus propios conocimientos, construir nuevos significados y desarrollar por sí mismo estrategias y metas de aprendizaje.

1.6.2 Estrategia Pedagógica

Henaó, Ramírez L, & otros (2006), retoman a Monereo (1998), y diferencian entre estrategias de enseñanza y aprendizaje. El interés de la presente investigación es definir las estrategias de enseñanza, como una serie de acciones del docente teniendo en cuenta las dimensiones del saber, saber hacer y saber ser. Estas acciones son intencionadas y conscientes. Para referirse a las estrategias se usan términos como capacidades, procedimientos o habilidades. Coll (1987) define un procedimiento como “el conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987, p. 89). Para Navarro (2008), “las estrategias de aprendizaje se identifican con los contenidos procedimentales [...] éstas encierran dentro de ellas un plan de acción o una secuencia de actividades perfectamente organizadas. (p.25), Un docente se ve en la necesidad de dotarse de estrategias para favorecer la autonomía de los alumnos, y su tarea de “aprender a aprender. En el caso de la lectura, Solé (1998) indica que deben enseñarse estrategias para la comprensión lectora, ayudando a que el estudiante interactúe con el texto, las aprenda y las utilice para mejorar su comprensión. Para la autora las estrategias

son las posibilidades que tiene el lector, de tomar decisiones acerca de cómo, cuándo y por qué leer.

1.6.3 **Lectura**

Desde el enfoque sociocultural la lectura se define como un proceso de construcción de significados y de sentido frente al texto, en donde el lector requiere interactuar con el texto y realizar sobre él una serie de operaciones cognitivas que no se limitan a la lectura de frases o reconocimiento gráfico. El lector es un sujeto activo que pregunta, participa, confronta sus intereses y sus expectativas con lo leído, se permite reestructurar sus esquemas mentales y se atreve a formular nuevas ideas frente al texto.

1.6.4 **Leer**

Entendida la lectura y escritura como prácticas sociales, leer implica construir la significación de un texto en donde se coordinan datos del texto (correspondientes al sistema de escritura y al lenguaje escrito) con datos del contexto. Leer implica que el sujeto ponga en juego sus competencias lingüísticas y cognitivas a fin de participar en el proceso de transacción del texto.

1.6.5 **Dificultades de Aprendizaje**

Desde el enfoque curricular de las Dificultades de Aprendizaje y con los avances de la psicología cognitiva, las teorías del aprendizaje y la psicolingüística; se considera que éstas “obedecen a cuestiones de orden didáctico, entre las que se destacan las propuestas de enseñanza, los conocimientos de los maestros, las metodologías empleadas y un sistema escolar y curricular incapaz de hacer adaptaciones para atender todas las necesidades de los estudiantes”. (Isaza, 2001). Por tanto, los problemas de lectura y escritura son consecuencia del predominio del

método tradicional de enseñanza y de la forma de intervenir los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura.

1.6.6 Intervención psicopedagógica

La intervención psicopedagógica ha recibido diversas denominaciones: intervención, pedagógica, psicológica, orientación, entre otras. Pero la referencia más común a lo psicopedagógico, la define como un:

“(…) conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros y colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades reales de los estudiantes. (López, Nieto y Palacio, 2006, p. 217).”

Autores como Coll (1998), mantienen que:

(…) “Existe un espacio de elaboración, investigación e intervención profesional con características propias y que no es, por definición, ni un sub espacio de la Psicología ni de la Pedagogía, siendo la complementariedad de conocimientos provenientes de ambas disciplinas”. La Intervención Psicopedagógica está estrechamente vinculada con el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de procesos educativos. (Coll, 1996, p. 33).

A partir de este autor, se entiende la intervención psicopedagógica como aquel conjunto de actividades profesionales que realizan los psicólogos, orientadores o docentes en contextos escolares de cualquier ámbito y modalidad y que tienen como objetivo, mediante su integración en las actividades docentes, conseguir una mejora en la calidad de la enseñanza y una adecuación de ésta a las características de los alumnos.

Capítulo 2

Marco Teórico

2 Consideraciones generales acerca del proceso de lectura

En este apartado se hace una revisión de numerosos aspectos que soportan el proceso de lectura, tales como: ¿qué es leer?, ¿cómo se logra?, los diferentes enfoques y métodos de enseñanza que históricamente se han aplicado, las perspectivas teóricas frente a los casos en que pueden presentarse dificultades en la adquisición de la lectura y algunos acercamientos hacia los aspectos psicopedagógicos que son importantes para su enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva sociocultural. En el referente conceptual se enfatiza la comprensión del tema desde la educación sin desconocer que han existido aportes de la ciencia que lo han tratado desde un punto de vista médico y neuropsicológico.

2.1 ¿Qué es Leer?

Definir la lectura requiere tener en cuenta diferentes concepciones. Una de ellas es la concepción neuropsicológica. Desde este punto de vista la capacidad de aprendizaje de un estudiante desde que nace es infinita dada la plasticidad cerebral y aprender es establecer conexiones neuronales. Por tanto, la lectura es una actividad cerebral, un comportamiento diferencial y complejo de la especie humana que implica no solo la lectura mecánica (decodificación) sino la comprensiva; y pone en marcha procesos de tipo cognitivo, neuropsicológico y anatómico. Para los psicolingüistas y los neuro lingüistas, la lectura es un mundo fascinante, los primeros se interesan en explicar cómo se aprende a leer y los segundos en explicar cómo se deteriora o se dificulta esta capacidad. Al respecto Luria A. expone:

La escritura y la lectura se diferencian esencialmente del lenguaje hablado, tanto en su génesis como en la estructura psicofisiológica y sus propiedades funcionales. Mientras el lenguaje hablado se forma

en las etapas tempranas del desarrollo del estudiante, en el curso de su relación directa con otra gente, el lenguaje escrito no aparece hasta mucho más tarde y es resultado de especial entrenamiento. En contraste con el lenguaje hablado, el cual usualmente se origina automáticamente y sin análisis consciente de su composición fonética, desde sus verdaderos comienzos el lenguaje escrito es una actividad voluntaria, organizada con el análisis consciente de sus sonidos constituyentes. “La estructura psicofisiológica de la escritura y la lectura es particularmente característica y se diferencia esencialmente de la del lenguaje hablado” (Luria, 1980, p. 528)

Sin desconocer las bases neuropsicológicas del proceso de lectura, otras perspectivas muestran que leer implica más que descifrar letras o palabras (lectura mecánica), y por el contrario significa comprender lo que se lee, usar la información y disfrutar de la lectura. (Pérez 1988). Ésta puede entenderse como un acto en el que intervienen competencias lingüísticas. Para Condemaráin (2001), la lectura es el proceso de comprender el significado del lenguaje escrito y la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje verbal. De ahí que éste sea un proceso complejo que se desarrolla por medio de otros subprocesos como la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación. De acuerdo con la autora, la imitación de palabras solo a sonidos en un contacto interpersonal, determina modos de expresión y procesos de pensamiento específicos, mientras que el lenguaje escrito tiene la posibilidad de retroalimentación al escuchar, hablar y producir textos, implicando la representación de las modificaciones, la conciencia y la acción, por lo que se estimulan habilidades de pensamiento superior.

Actualmente, no se conciben la lectura y la escritura como procesos independientes, sino como procesos interactivos centrados en el significado. Antes se estimaba la lectura como un proceso de decodificación y la escritura como un proceso de codificación, pero que con el paso del tiempo se ha entendido la relación íntima entre estos dos procesos basados principalmente en los estudios de Luria y Vygotsky (1977), retomados décadas después por Ferreiro y Teberosky

(1988). Según Goodman (2001) quien retoma a Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (2001), la lectura implica una transacción entre el lector y el texto, 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 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 notablemente para que en la enseñanza de la lectura se hiciera un fuerte énfasis en las estrategias de lectura.

Dado lo anterior, para Goodman (2001), la lectura es una conducta inteligente en donde el cerebro es el centro de la actividad humana y del procesamiento de la información. Es un proceso cíclico centrado en el significado y la gramática, en donde las letras y las palabras solo cobran importancia cuando se busca comprender un significado. Es así como la lectura se compone por cuatro ciclos: uno óptico que va hacia un ciclo perceptual, luego a uno gramatical y finalmente a un ciclo de significado.

En síntesis, la lectura es un proceso que se caracteriza por ser activo en la medida en que el lector encuentra un significado mientras lee, reconstruye y acomoda continuamente nueva información adaptándola según sus nuevas percepciones.

Por otro lado, para Smith (1989), leer no se trata solo de decodificar sonidos o traducir símbolos escritos en una página, a sonidos reales e imaginados del habla. Leer implica la interacción entre el transmisor y el receptor y no recibir el sentido de unas letras desde un texto. Según la mirada de Smith (1989), la palabra lectura puede tener variedad de significados que

dependen del contexto en el cual ocurre o desde el cual se use la palabra, es decir, no siempre la palabra leer significa comprensión porque no siempre el lector se realiza preguntas intencionadas acerca de lo que lee para encontrar en el ejercicio de lectura una respuesta a sus preguntas. En algunos casos, solo se lee para describir y no para dar un significado a partir de los conocimientos previos.

Formularse preguntas acerca de lo que se lee, permite al lector realizar predicciones y esto contribuye a la comprensión lectora. “La lectura no es identificar letras para reconocer palabras que ayuden a obtener el significado de las oraciones, se debe tener presente que la identificación del significado no requiere de la identificación de palabras individuales, así como la identificación de palabras no requiere de la identificación de letras”. Si el lector se centra en las letras o en las palabras sin tener en cuenta su contexto o el todo, muy seguramente habrá fallos en la comprensión lectora.

Autoras como Lerner y Pimentel, (1986) realizan una clara diferenciación entre los conceptos de escritura y caligrafía y de lectura y alfabetizado.

Respecto a la definición de caligrafía, afirman que hace referencia al sentido estético, forma, trazado de las letras o palabras (aspectos formales del acto de escribir con la mano), mientras que la escritura es un concepto más complejo que hace referencia a los aspectos cognitivos y sociales de la acción de escribir, es decir, incluye aspectos relacionados con la organización del pensamiento, la producción de ideas y el deseo de comunicar un significado para posteriormente ser leído.

Ahora respecto a la lectura, distinguen entre una persona alfabetizada y un lector.

El primero garantiza que se conocen las letras y sus correspondencias en sonidos junto a las diferentes formas de combinarlas al dominar las reglas de un sistema escrito, pero no del lenguaje escrito tal, como lo hace la lectura. En este sentido es importante enseñar a los estudiantes la

lengua escrita y no solo la escritura de letras. Luria (1929) citada en Ferreiro (1988) asegura que “la historia de la escritura del estudiante comienza mucho antes de la primera vez que el maestro pone un lápiz en su mano y le muestra la manera de trazar letras” (p. 145).

Lo anterior, puede brindar elementos de reflexión acerca de la forma en que desde la escuela se ha asumido históricamente la enseñanza de la lectura y la escritura de una manera limitada y cómo desde las nuevas perspectivas la lectura y la escritura son un proceso que inicia el estudiante desde antes de ingresar a las aulas siendo considerados una práctica social y cultural. Al respecto Lerner (1994) afirma:

“Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita... (Lerner, 1994, pág. 1).”

Si se tiene presente la diversidad de interpretaciones que puede dar el lector a un texto, se corre el riesgo de que éstas en la escuela se limiten a una sola verdad o una sola interpretación. Lerner (1994) emplea el término “desnaturalización de la lectura” para referirse a la acción perversa en la que puede incurrir un docente en la escuela al calificar de cierta o falsa la interpretación dada por un estudiante. Por otro lado, señala que limitar las interpretaciones a las consideradas correctas por el docente, llevan al estudiante a perder el deseo e interés por leer porque puede sentir miedo. Hacer alusión a la definición de Lerner (1994), ubica el concepto de lectura en una perspectiva diferente a las expuestas al iniciar este apartado cuyo énfasis está en la naturaleza instrumental, psicolingüística o constructivista; para entenderla como una práctica social y cultural. “En este sentido para que un estudiante se convierta en lector los únicos requisitos son respetar la naturaleza social de la lectura y al estudiante como sujeto que construye significados”.

En ésta línea investigativa, Chauveau (1997), 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. Para Cassany, (2006), “la lectura desde una concepción sociocultural es comprender más allá de los aspectos lingüísticos o psicolingüísticos que dan significado al texto” y para su enseñanza no puede utilizarse un manual, libro o cartilla sino una variedad de recursos, libros, documentos, espacios virtuales, prensa, diccionarios, entre otros que posibiliten al estudiante ampliar su mundo de interacción social.

2.2 Enfoques en la enseñanza de la lectura

«Ninguna práctica pedagógica es neutra.

*Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje
y el objeto de ese aprendizaje».(Emilia Ferreiro)*

La enseñanza de la lectura y la escritura ha tenido cambios en su enfoque, especialmente a finales de 1970, gracias a los aportes de las diferentes teorías del aprendizaje. Los cambios radicales surgen al tener en cuenta en primer lugar la perspectiva del sujeto que aprende, reevaluar el rol del docente y por tanto los métodos de enseñanza.

El enfoque puede definirse como la atención hacia un asunto o problema desde unos supuestos teóricos para tratar de resolverlos. En el ámbito educativo el enfoque en el contexto del aula está representado por la forma como el docente resuelve problemas basado en los supuestos

teóricos que conoce y pone en práctica, por lo que dependiendo del enfoque aplicará los métodos de enseñanza en este caso aquellos que tienen por objetivo la enseñanza de la lectura (Richards y Rodgers, 1986). Lo anterior contribuye, a que a partir de enfoques particulares se entienda de manera diferente cuáles podrían llegar a ser los factores que afectan el proceso de adquisición de la lectura. A continuación, se revisan brevemente los enfoques que han encauzado la enseñanza de la lectura.

2.2.1 **Enfoque Conductista**

Influenciado por teorías del aprendizaje conductuales, es considerado un enfoque transmisionista, basado en la oralidad y la memorización de contenidos. Emplea las teorías de aprendizaje asociacionista, que sostienen que todos los aprendizajes se llevan a cabo de la misma manera en todos los contextos, lugares y sujetos mediante procesos de asociación. En él, “no se explica cómo se adquieren los significados y se asigna un rol pasivo al sujeto que aprende porque considera que solo da respuestas a estímulos y contingencias ambientales” (Pozo 1989).

En este enfoque el aprendizaje y la conducta son controlados por el ambiente; y la lectura es una conducta resultado del aprendizaje sin error y aplicación sistemática de estímulos.

Desde éste enfoque, en Colombia surgieron métodos como el programado y el método de palabras normales, cuyo estudio comparativo en el país fue realizado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Nacional en el año 2015, por las investigadoras Agudelo y Ballesteros (1983) quienes describen algunas prácticas de enseñanza, tales como:

- a) la expresión oral sobre el dibujo que representa la palabra que se va a enseñar;
- b) la presentación de la palabra escrita resaltando en colores la nueva letra;
- c) la lectura por parte de la maestra y luego por los alumnos individualmente o en coro;

- d) la escritura de la palabra con movimientos de la mano en el aire, con plastilina o sobre el pupitre;
- e) el análisis de la palabra dividiéndola en sílabas y luego en letras;
- f) la síntesis de la palabra, de la letra a la sílaba y de ahí a la palabra;
- g) la formación de sílabas directas;
- h) la formación de palabras auxiliares con sílabas conocidas;
- i) la formación de frases sencillas;
- j) aplicación de planas para quienes no aprenden lo enseñado;
- k) ejercicios adicionales de lectura de la palabra en varios tamaños, contextos y direcciones.

En oposición al enfoque conductual, en Colombia, se extiende hacia los años 60 el enfoque de la escuela nueva, con una pedagogía más activa, progresista y social, desde la vida y para la vida; a partir de las contribuciones de Dewey y Kilpatrick en Estados Unidos y las de Decroly y Freinet desde Europa (Luzuriaga, 1961 citado por García y Rojas, 2015). De Decroly se adopta el uso del método Global (ideo-visual) y los centros de interés. Las ideas de Decroly (1950) en educación, permearon los métodos de enseñanza de la lectura, al otorgarle un valor especial a la vista y al carácter globalizador del pensamiento, lo que sitúa su método ideo - visual sin deletreo de la siguiente manera:

“En efecto cuando la lectura llega a éste estadio, el tiempo que la mirada emplea para apoderarse de una frase, es demasiado corto para permitir el análisis detallado y la descomposición. Se puede afirmar por consiguiente, que el procedimiento habitual de la enseñanza, de la lectura por vía fonética auditiva, procediendo por el estudio de los sonidos de las sílabas, para llegar a una generalización, no tiene defensa desde el punto de vista psicológico”. (Decroly & Boon, 1950, p. 71.)”

Es determinante señalar que para Decroly pedagógica y metodológicamente la enseñanza de la lectura no se realiza a través de métodos fonéticos.

Por último, se considera que los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura con enfoque perceptivo motor o aquellos que dan relevancia a las instrucciones, adiestramiento y planificación tecnológica desde el grado cero, son resultado del enfoque conductista.

2.2.2 El enfoque Constructivista

Cada enfoque pedagógico se enmarca dentro de un momento histórico, social y económico al que da respuesta la educación. El enfoque constructivista entiende el aprendizaje como resultado del papel activo del estudiante en la construcción de significados que determinan la comprensión lectora a partir de sus presaberes. Está influenciado por las teorías del aprendizaje de Piaget (1975), Vygotsky (1979) y Ausubel (1983). En el modelo pedagógico sociocultural de la teoría de Vygotsky (1979) se incorporan otros elementos desde la psicología, tales como la idea de que el hombre es el constructor de la cultura y que las interacciones sociales son fundamentales en los procesos cognitivos. Su teoría sobre la génesis y naturaleza social de los procesos psicológicos superiores rompe con los paradigmas conductista y cognitivos sobre el aprendizaje humano; en los que se daba relevancia al estudio de las conductas observables o a la actividad mental de la cognición humana. En la teoría socio histórico de Vygotsky se valoran ideas del cognitivismo y el constructivismo como aceptar que el estudiante es un ente activo responsable de la construcción de su propio aprendizaje. Agrega a esto, componentes históricos y culturales que rompen las limitantes presentadas por los paradigmas conductistas y exclusivamente cognitivos, los cuales enfatizan el desarrollo de las funciones psicológicas

superiores: el lenguaje y el aprendizaje, para que el individuo se despliegue plenamente. Éste desarrollo dependerá del aprendizaje que ocurre en un determinado grupo cultural y de las interacciones entre sus miembros. Es decir, el aprendizaje es contemplado como un proceso que antecede al desarrollo, ampliándolo y haciéndolo posible, dentro de un contexto en donde los procesos de aprendizaje y desarrollo tienen influencias mutuas por lo que generan condiciones en las que a mayor aprendizaje mayor desarrollo y viceversa.

Según Baquero (1997), Vygotsky, otorga un papel definido al aprendizaje, como el factor que empuja el desarrollo de la persona y plantea que existen dos Zonas de desarrollo, una próxima (ZDP) y otra real (ZDR). La ZDR, corresponde al aprendizaje que la persona ha logrado y no requiere de la ayuda del otro.

“La ZDP es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1980, p. 86).”

De igual manera:

“Lo que crea la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje, en el que despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar no solo cuando el estudiante está en contacto con personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del estudiante. (Vygotsky, 1980, p. 139).”

Baquero (1997) enfatiza que la enseñanza debe ir por encima de los procesos de desarrollo, porque el buen aprendizaje o buena enseñanza opera sobre los niveles superiores de la ZDP (logros que se están adquiriendo y solo se evidencian como resultado de la colaboración con otro), el auténtico aprendizaje es aquel que promueve desarrollo cognitivo o desde un punto de

vista constructivista, integra nueva información en una estructura previamente construida. Aun así, es necesario aclarar, que no todo aprendizaje genera desarrollo cognitivo, pero si todo desarrollo cognitivo debe ser función del aprendizaje; aquel aprendizaje que no genera desarrollo cognitivo, simplemente incorpora hechos en la memoria permanente. En conclusión, todas las funciones de alto nivel como el control voluntario de la atención, la memoria lógica y la formación de conceptos se originan en relaciones reales entre humanos ya que “el aprendizaje de todo individuo, está determinado por la intersección de la genética, la sociedad y la historia” (Vygotsky, 1978, p. 57).

En el caso específico de la lectura, el autor considera que el aprendizaje lector se inicia en contextos no formales antes de la escolarización como son la interacción con la familia y cultura de origen. Una de las claras diferenciaciones frente al constructivismo es que Vygotsky (1978) consideró que el aprendizaje no avanza a partir de lo que el estudiante ya sabe sino a partir de la interacción con personas más expertas. Un ejemplo claro que se da en este aspecto, son los resultados obtenidos por los estudios sobre el aprendizaje que logra el estudiante a partir de la lectura de cuentos antes de escolarizarse, pues con esto crea conocimientos sobre el lenguaje y estructuras de participación en la cultura escrita a través de las interacciones con los padres. Desde una mirada constructivista e histórico cultural cada estudiante aprende de diversas maneras, a través de estrategias metodológicas que estimulan sus potencialidades y le permiten desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje, señalar metas y responsabilizarse de qué y cómo aprender en conjunto con el docente como mediador.

En Colombia en el año 1992, se problematiza acerca de la forma de enseñar la lectura y surgen nuevas propuestas curriculares de enfoque constructivista para incorporar desde el grado cero una nueva concepción acerca de cómo sucede el aprendizaje de la lectura. Ferreiro y Teberosky (1988), estudiaron cómo los estudiantes 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.

2.2.3 Psicogénesis de la lectura y la escritura desde el enfoque constructivista e histórico cultural.

El lenguaje escrito es la representación del lenguaje interno, el cual se forma a partir del lenguaje oral. La función del lenguaje escrito es comunicar, por lo que para Emilia Ferreiro (1997), la escritura puede entenderse como un sistema de representación del lenguaje oral y no solo como un código que se transcribe; por tanto, su aprendizaje no obedece a una técnica sino más bien al aprendizaje de nuevos conocimientos. Enseñar la escritura implica que cualquier método esté contextualizado a la realidad social y comunicativa del estudiante, por lo que el enfoque constructivista de la psicogénesis del aprendizaje de la escritura y la lectura propuesto por la autora da relevancia a estos aspectos. Se indica nuevamente que escribir y leer no significa solo saber 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.

Desde el constructivismo, se rechazan las concepciones conductistas sobre el aprendizaje de la lectura, como las indicadas por Maruny, Ministral y Miralles (1993) quienes especifican que los estudiantes aprenden de lo más simple a lo más complejo de la escritura y que es necesario que estos entiendan la mínima unidad escrita con significado (palabra o frase) del sonido perceptible. Es decir; no se puede comprender lo escrito ni construir textos, si no se domina el código de transcripción del sistema alfabético, entre otras cosas.

Emilia Ferreiro y Anna Teberosky (1979) investigaron sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura, bajo el supuesto de que los estudiantes antes de leer y escribir crean hipótesis propias acerca de este sistema de representación. En consecuencia, descubren que

este es un proceso universal en un sistema de escritura alfabética, y que todos los estudiantes pasan por fases similares, como las descritas a continuación:

Primera Fase - Escritura Presilábica Indiferenciada

Los grafismos que tienen una semejanza icónica con su referente son identificados como “dibujos” y los que no, con escritura. El estudiante realiza una diferenciación, pero no plasma letras, simula la escritura con garabatos, imitando letras que conocen o letras inventadas, mientras emplean una serie de grafía idéntica para diferentes palabras.

Segunda Fase- Escritura Presilábica diferenciada

Los estudiantes hacen distinción de grafías para palabras distintas, en donde ya comprende que no se escribe igual flor que mano. También varía el número de letras en función del tamaño del objeto.

Tercera Fase- Fase Silábica

Los estudiantes comienzan a establecer una relación entre la grafía y sus sonidos, basada en la segmentación silábica de la palabra. Suele representar una sílaba por una sola letra. Según lo anterior, se empieza a desarrollar la fonetización de la escritura; en este nivel pueden aparecer distintas manifestaciones de escritura, como son:

- a) *f* Silábicas: se da una correspondencia cuantitativa, cantidad de sílabas por cantidad de letras al utilizarse una grafía lejana a las formas de las letras para cada sílaba. E O P (PE LO TA).
- b) *f* Silábicas-vocálicas: escriben una vocal por sílaba, que no corresponde siempre con el valor sonoro de la sílaba. E O A (PE LO TA), A A (CA SA), U I A (MA RI PO SA), E O P (PE LU CHE).

c) *f* Silábicas-vocálicas con valor silábico fijo: escriben una vocal por sílaba que si corresponde con el valor sonoro. I A (SI LLA), I U A (PIN TU RA). Ejemplo: “EL PERRO ESTÁ GORDITO” ---- E EO EA OIO.

d) *f* Silábicas consonantes: escriben una consonante por sílaba. P L T (PE LO TA), P L (PE LO), G M (GO MA).

Cuarta Fase- Silábica Alfabética

Los estudiantes se dan cuenta de la existencia de la relación de correspondencia de sonidos intrasilábicos de la palabra, pero no son capaces de segmentarla correctamente, por lo que pueden escribir menos letras y omitir vocales o consonantes al escribir.

Quinta Fase- Alfabética

Los estudiantes reconocen una correspondencia alfabética, es decir que a cada consonante y vocal de la palabra corresponde una letra. Aun no hay manejo de aspectos ortográficos.

Respecto a la lectura, afirman que el lenguaje es descubierto por los estudiantes antes de ir a la escuela y que al ser lectores convencionales, interpretan el significado de un texto si este va acompañado de alguna imagen o logotipo. Esto se debe gracias a la interacción en su grupo social de origen y a la familiaridad que tengan con cierto tipo de textos. Por lo que las autoras establecen tres períodos correspondientes en la evolución de la lectura:

Lectura prealfabética

Se trata de estudiantes que no conocen el alfabeto y hacen hipótesis sobre la información contextual de los textos. Por ejemplo, pueden reconocer la tipografía especial de la palabra “colacao” e interpretar que una palabra escrita bajo la foto del mar, representa “agua”.

Lectura alfabética

El estudiante comprende y discrimina progresivamente las letras, sílabas, palabras y frases. Al principio leerá incorrectamente algunas palabras que tengan letras semejantes; después su lectura pasa a ser exacta y las palabras con letras semejantes rara vez son confundidas.

Lectura alfabética-contextual

El estudiante con la práctica de la lectura, comprende los distintos significados de las frases en función del contexto, los signos de puntuación, entonación etc. En la medida que el docente conoce las etapas de adquisición del sistema de escritura y lectura, está más cualificado para percibir y dinamizar en el aula los momentos de escritura y lectura que presenten los estudiantes.

2.2.4 Enfoque Cognitivo y Psicolingüístico

Las teorías del aprendizaje, de corte psicológico dan origen al interés por conocer los procesos mentales que lograban explicar los vacíos y anomalías que no lograba el conductismo (Pozo, 1989). En este enfoque aparecen en Europa autores como Piaget y los representantes de la Gestalt como: Wertheimer, Koffka y Kolher; y Vygotsky.

La tradición de la psicología cognitiva expresa que los orígenes de las dificultades en el aprendizaje de la lectura son de tipo perceptivo visual o viso espacial, es decir, los errores que presenta el estudiante al confundir letras o invertirlas, tienen que ver con dificultades de organización viso - espacial (izquierda-derecha), de la organización visual y por tanto del esquema corporal; según ésta conceptualización podrían estar asociadas o no éstas dificultades a causas neurológicas específicas (lateralización hemisférica). Por lo que una intervención pedagógica dentro de este enfoque estaría orientada a mejorar la percepción visual y coordinación visomotora en los estudiantes. Frente a ésta postura, los trabajos de Vellutino, Stenger y Kandel (1972) en la Universidad de Chicago demuestran que las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura no se deben a problemas de percepción en donde lo visual juega un

papel relevante. Al realizar su investigación con estudiantes de 9 y 14 divididos entre buenos lectores y malos lectores (dislexia), a quienes les presentó estímulos visuales (series de letras y figuras geométricas) durante seis minutos para que dibujaran su copia, tuvieron como respuesta que ninguno de los estudiantes difirió en la copia de la configuración visual, aspecto que descartaba que la dificultad de lectura fuera a causa de una deficiencia en su sistema de procesamiento de dicha información.

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 de muestreo, predicción, inferencia, validación y autocorrección. 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). Ante esto, Alegría (1985) ilustra las características de las dos rutas de aprendizaje de la lectura:

Aprendizaje de la Lectura a través de la ruta léxica o vía directa.

Ésta ruta requiere de la experiencia lectora por parte del estudiante y por tanto de un cúmulo de representaciones o imágenes visuales que ha guardado en su memoria. El proceso que se sigue en esta ruta es el de observar globalmente la palabra escrita y compararla con el léxico visual o imágenes almacenadas en la memoria, una vez identificada la imagen, se accede a los

significados (representación semántica) asociados a ella en la memoria. En éste proceso comprender una palabra es diferente a reconocerla visualmente de modo que cuando se lee por vía directa hay que acceder primero al léxico visual y a continuación acceder al sistema semántico. Este método presenta la desventaja de que solo permite leer palabras que ya se han conocido con anterioridad en comparación con la lectura por la ruta fonológica que posibilita leer infinidad de palabras solo con dominar las reglas de un sistema alfabético determinado.

Aprendizaje de la Lectura a través de la ruta fonológica o vía indirecta.

En esta ruta el procedimiento inicial no es el análisis visual de la palabra como un todo sino el análisis en orden de cada una de las letras que componen la palabra, su posterior identificación y comparación con las formas que se tienen almacenadas en la memoria. Una vez las letras se identifican, se aplican las normas de conversión grafema-fonema. Los fonemas ya activados son derivados al sistema encargado de su articulación por lo que al oír lo que se dice se realiza un análisis auditivo de esos estímulos.

De esta manera, si la secuencia de sonidos que se escuchan coincide con el vocabulario oral comprensivo con el que cuenta el lector, éste podrá reconocerla. El reconocimiento de la palabra escuchada permite el acceso a los significados que tenemos sobre ella (semántica) y por tanto a su comprensión. En esta ruta es natural que se presente un tiempo de demora desde que se reconoce la letra hasta que se le aplica la regla de conversión y desde que se activa un fonema hasta que se produce. Esto hace la diferencia entre un buen lector y otro con dificultades. Escuchar lo que se lee es fundamental porque permite comparar con las representaciones auditivas que se tiene de las palabras.

Al intentar definir el término lectura, Smith (1971) hizo énfasis en el significado y expresa: “leer no es solo decodificar sonidos, es un proceso en el que se encuentran inmersos dos factores la información visual y la no visual”. Se entiende que lo impreso (escrito) constituye no

solo letras o palabras, sino contrastes visuales discriminables, que tienen el potencial de responder a las preguntas que el autor se plantea cuando escribe y necesitan ser comprendidas por quien lee teniendo en cuenta el todo (información antes y después) para seleccionar solo aquello en lo que está interesado y en lo que fijará su atención. La información que se selecciona o sobre la que el lector toma decisiones se llama información visual, es decir la información disponible para el cerebro a través de los ojos y que proviene de la estructura superficial de lo impreso (marcas de tinta de una página), aun así el lector también requiere para dar significado a lo que lee, otro tipo de información que es la no visual, es decir; aquella información que ya conoce, que tiene el cerebro incorporada en su memoria y por tanto, se convierte en un conocimiento previo relevante.

En conclusión, tanto la comprensión como el aprendizaje dependen del conocimiento previo para leer y equilibrar la información visual y la no visual a través de un proceso mental que descifra el significado emitido por el escritor. Al aprender a equilibrar y usar al máximo la información no visual el lector evita dificultades como: sobrecargar el sistema visual de información no relevante y no significativa que no se instaurará en la memoria a largo plazo; sobrecargar la memoria a corto plazo por la necesidad de prestar atención a cortos fragmentos del texto que no son relevantes; evitar la lectura lenta que interfiere en la comprensión, dar predominio a la memoria sensorial (imágenes retenidas por segundos). La comprensión lectora está por tanto mediada por la estructura cognitiva del lector y con ella por su capacidad de elaborar predicciones sobre el texto, que, de acuerdo con la estructura cognitiva o los conocimientos previos, activa la atención selectiva permitiendo que el lector transforme sus conocimientos a medida que lee y aumente la comprensión del texto porque se centra solo en los aspectos relevantes y deja en la periferia otros que no son de su interés.

En el caso que aborda la presente investigación: los factores presentes en la adquisición de la lectura, se puede deducir que todo lo que un estudiante debe aprender para convertirse en un lector hábil, es a usar la información no visual (conocimientos previos) en forma eficiente cuando atiende a lo impreso, pues un estudiante no aprende a leer memorizando los nombres de las letras o palabras ni al seguir las instrucciones de enseñanza. Para Smith (2005), los usos eficientes de la información no visual no se pueden enseñar. Así como un estudiante aprende a hablar sin instrucción directa, podrá aprender a leer sin ella necesariamente; todo lo que un estudiante necesita para aprender el lenguaje hablado es estar inmerso en su uso y que el lenguaje oral tenga sentido para él.

En el caso de la lectura, los estudiantes 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.

Al tener en cuenta los componentes del enfoque psicolingüístico de la enseñanza y aprendizaje de la lectura, no podría hablarse de un método de instrucción inequívoco para enseñar a leer pero si de condiciones generales que se necesitan para leer o para aprender cualquier cosa como son: la oportunidad para generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo. Un estudiante aprende a leer leyendo y antes de que pueda tener aptitud para ello se le puede leer, pero posteriormente no necesitará ayuda. En el lenguaje escrito lo que está escrito antes o después (contexto) puede proporcionar las claves y ayudar a que el estudiante descubra por sí mismo que está cometiendo un error. Para el aprendizaje de la lectura los estudiantes podrán sacar ventaja de las oportunidades de aprendizaje siempre y cuando acceda a un material significativo e interesante preferiblemente escogido por él, se le asista solo cuando sea necesario, esté libre de ansiedad y sienta la libertad para cometer errores. Los factores motivacionales desde este enfoque tienen que ver con la satisfacción del propio estudiante al leer y no con recompensas

externas dadas por el adulto o docente en donde los adultos actúan como modelos y los estudiantes se esfuerzan por hacer lo que ellos hagan, por el contrario, si a los estudiantes les rodea lo escrito, se esforzarán por descifrar su significado y desearán aprender a leer porque lo sienten útil y necesario.

2.3 Métodos de Enseñanza de la Lectura

El método de enseñanza responde a la pregunta acerca de cómo enseñar y se circunscribe dentro de un enfoque pedagógico. García (2015), al estudiar la forma de enseñar la lectura en Colombia clarifica:

El “método”, además de ser considerado como una “serie de enunciados referentes a los procedimientos para enseñar y que define como sujeto de saber al maestro”, guarda también relación “con la historia de la educación, con la historia de la pedagogía, con la obra de los pedagogos, con la epistemología”. (García, 2015, pp. 190-191).

La aplicación de un método se articula con una teoría que fundamenta las estrategias y actividades que lo forman regulando así la práctica pedagógica. Por tanto, el método puede entenderse como el plan general para presentar las unidades que se enseñarán y los recursos necesarios para tener en el aula durante el proceso de enseñanza de la lectura y la escritura. Existen una gran variedad de métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura que han sido clasificados de diferentes maneras. Para su presentación en este estudio, se tiene 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).

2.4 Métodos que parten de unidades no significativas

2.4.1 Métodos Alfabéticos.

Es el primer y más antiguo método que se conoce para la enseñanza de la lectura. Tiene 25 siglos de historia y se le atribuye a Dionisio de Halicarnaso desde la Grecia antigua. En este método la letra se enseña por su nombre. En el mundo occidental enseñaban al estudiante el nombre de las letras del alfabeto, en su correspondiente orden y a partir de allí la formación de las sílabas para después enseñar la unión de sílabas y la correspondiente formación de las palabras.

La lectura se aprende con el deletreo, distanciándose del valor significativo de la lengua escrita. Una variante moderna -aunque en el fondo también alfabética- está constituida por los procedimientos fónicos, que no recurren a los nombres de las letras sino a lo que se cree son los sonidos correspondientes a las grafías. (Método fonético introducido aproximadamente en 1650 por Pascal B. y Comenio J. padre de la pedagogía).

2.4.2 Métodos Silábicos.

Al cabo de muchos siglos aparecieron propuestas distintas de las alfabéticas. En el siglo XIX, especialmente en América Latina, surgen los métodos silábicos; uno de los autores pioneros en este método fue Domingo Faustino Sarmiento, quien escribió el manual del método silábico de lectura gradual. En este método se dejan de lado las letras sueltas para leer sílabas, dándole valor a la repetición de la combinación del sonido de las sílabas para aprender los sonidos y consonantes.

2.5 Métodos que parten de unidades significativas

Con la invención de la imprenta, cuando en Europa se extendía la difusión de material impreso, hubo una mayor preocupación por el aprendizaje de la lectura desde la niñez. Comenio (1658) publicó el libro para estudiantes titulado *Orbis Sensualis Pictus* ó “El mundo visible en

imágenes”, destinado en principio al aprendizaje del latín mediante la lectura de palabras. El gran aporte del texto es que incorpora imágenes con palabras adjuntas. De esta manera la lectura se inicia a partir de palabras con significado. Las palabras tienen una imagen visual, una imagen fónica y su significado, las cuales pasan como una unidad a la memoria consolidando lo que se conoce como “vocabulario visual”.

2.5.1 Métodos Basados en Palabras.

En el siglo XVIII, aparecen varios autores con los métodos basados en las palabras que dan importancia al vocabulario visual con el que cuenta el estudiante. Al mismo tiempo, se comienza con la lectura de frases y oraciones. Este procedimiento fue (es) muy aplicado en los países de habla inglesa en donde la separación silábica se hace difícil por su sistema alfabético. El método Doman del autor Glenn J. Doman hace parte de éste enfoque. La producción de textos con formación de palabras básicas de uso cotidiano del estudiante y dibujos asociados son propios de este método. Puede considerarse que aún responde a un modelo pedagógico conductista.

2.5.2 Métodos Basados en Oraciones.

Este método hace parte de los considerados métodos globales y está respaldado por investigaciones como las de Decroly y Boon (1950). En lo referente a este método Braslausky (1962) refiere:

Los métodos de base oracional comienzan con oraciones a partir de las cuales se trabaja con las frases que las constituyen, en un sentido que fortalece el vocabulario visual, el manejo de la gramática y la lectura como un proceso de comprensión. “A partir de allí se llega a las palabras y a las sílabas para volver al trabajo con nuevas oraciones, nuevas porque esta vez están conformadas por palabras y frases también nuevas. En los métodos de base oracional no hay manera de trabajar sin acudir a las oraciones. (Braslausky, 1962, p. 89)

Aunque en el contenido anterior se ha descrito una de las clasificaciones de los métodos de lectura usualmente empleados, cabe señalar que desde los enfoques psicolingüístico, constructivista e histórico cultural se da prioridad a la comprensión. Los psicolingüistas afirman que no existe evidencia sólida acerca de un método perfecto para enseñar a leer a todos los estudiantes y la investigación existente tampoco sirve mucho para la selección de los métodos apropiados. Por lo anterior, Smith (2005) critica que la mayoría de métodos están basados en teorías muy débiles acerca de lo que es la lectura. De igual manera, asegura, que “los maestros no deben confiar en ningún método sino en su propia experiencia y habilidades de enseñanza para decidir cómo y cuándo utilizar materiales y técnicas con cada estudiante en particular y en momentos determinados”, y para ello deben tener conocimientos y comprensión sin imponer un método como tal al estudiante, ya que éste puede tener poco que ver con el éxito y por el contrario puede convertirse en un obstáculo.

Lo que el maestro debe conocer y tener como experiencia es lo que cada estudiante encuentra fácil de entender por sus conocimientos previos o lo que encuentra difícil de entender, comprensible o absurdo, interesante o aburrido. Para comprender qué ayuda a los estudiantes a leer se debe ser sensible a las complejidades tanto de los estudiantes como de la lectura. Desde este enfoque el fracaso en el aprendizaje de la lectura no debe atribuirse solo a una disfunción orgánica por parte del estudiante (en algunos casos) pues se debe considerar que:

Los estudiantes no aprenden a leer cuando no quieren hacerlo o cuando no ven algo útil en ello, o cuando son hostiles al maestro, a la escuela o al grupo social o cultural en el que perciben que el maestro y la escuela pertenecen, los estudiantes no aprenden a leer cuando esperan fracasar, o cuando creen que aprender a leer será demasiado costoso, o cuando la imagen preferida de sí mismos no es la de un buen lector. Los estudiantes no aprenden a leer si tienen una idea

equivocada de lo que es la lectura, si han aprendido o se les ha enseñado que la lectura no tiene sentido. (Smith, 2005, p. 206)

En resumen, para Smith (2005), los métodos de enseñanza de la lectura pueden ser instrumentos empleados por un docente, pero no garantizan el éxito en todos, ni pueden ser empleados con todos los estudiantes por igual. “El papel del docente es conocer el estudiante y responder a sus necesidades e inquietudes, modificando las circunstancias para que la lectura sea significativa; aspecto que no es tenido en cuenta generalmente por programas de enseñanza formales en donde se corre el riesgo de emplear los métodos de enseñanza indiscriminadamente, combinándolos o aplicándolos sin conocer realmente cuál es el componente conceptual y didáctico que subyace en él; posiblemente ocasionando una afectación en el interés y la motivación natural que los estudiantes pueden mostrar hacia el mundo de significados del lenguaje escrito.

Por otro lado, pueda que en algunas instituciones aún predomine el método alfabético o silábico o una distorsión de los mismos, porque no se inicia por el deletreo y aprendizaje visual de letras o sílabas sino de manera directa por la grafía de cada una de las letras o fonemas sin existir ninguna relación con la lectura. También se puede considerar que desde que en Colombia en los años noventa, se presentó la exigencia en los colegios, de cambiar el predominio de métodos de enseñanza centrados en unidades sin significado (sintéticos) a métodos que parten de unidades con significado (globales) sin ofrecer posiblemente a los docentes una preparación conceptual y didáctica acerca de su aplicación, puede estarse incurriendo en el manejo poco claro de materiales y estrategias pedagógicas para su enseñanza que aún no dan a los estudiantes el protagonismo y gratificación necesaria para que sea quien construya su propio proceso de aprendizaje.

2.6 Factores socioculturales que inciden en la adquisición de la lectura

Los procesos de enseñanza y aprendizaje ante todo son un proceso social y lingüístico (proceso de comunicación) más que un proceso netamente cognitivo. En este aspecto cobran gran importancia los estudios realizados por Vygotsky quien como ya lo hemos señalado, supone que el aprendizaje se da gracias a la interiorización de actividades adquiridas con anterioridad y a la práctica a través de la cooperación. Vigotsky (1931) superó los reduccionismos de la psicología tradicional al reconocer la unidad de los procesos intelectuales y afectivos en la totalidad de la conciencia, el origen social y cultural de los procesos psicológicos superiores y el carácter mediado de la mente y la actividad humana. El autor reconoce la raíz biológica de las emociones, pero no las limita a reacciones viscerales o fisiológicas sino que considera indisoluble la interdependencia de los componentes psíquicos y orgánicos en toda emoción, junto a los elementos sociales. Por ello considera que es posible la educación emocional y en el aprendizaje como proceso de interacción cobran especial relevancia las emociones. “La emoción no es la suma de reacciones orgánicas, es una tendencia a actuar en una dirección determinada”.

Según lo anterior, es relevante conocer los factores del contexto de un estudiante que pueden interferir en su proceso de aprendizaje. 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, denominadas estructurales o dinámicas sobre el progreso y 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 estudiante, 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 estudiantes debido a sus bajas oportunidades de interacción con ambientes estimulantes, escasas de recursos y otros conflictos derivados de las dificultades económicas.

Otro factor que parece repercutir en el bajo rendimiento escolar es “tener padres con dificultades de aprendizaje porque las experiencias de fracaso que viven hace que generen percepciones negativas hacia la escuela o hacia las tareas escolares”. James (2004).

Respecto al clima y funcionamiento del hogar, los autores señalan que:

Es importante 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).

A continuación, se presentan algunos hechos de carácter general que tienen incidencia en las condiciones de enseñanza y aprendizaje de la lectura, que fueron expuestos por Ferreiro E. (2008) en la conferencia teatro Coliseo Podestá de Buenos aires argentina.

Después de la segunda mitad del siglo XX, hay hechos mundiales que tienen incidencia en las condiciones de enseñanza:

El aumento de las desigualdades sociales y el reconocimiento de la heterogeneidad: Hace referencia a las condiciones en donde los ricos se han hechos más ricos y los pobres más pobres.

Las clases medias se han empobrecido y las diferencias entre el ingreso de los pobres y el ingreso de los ricos se ha incrementado. Latinoamérica según el Banco Mundial y los organismos especializados de la ONU registra como una de las regiones con mayor desigualdad social. “la escuela pública sea cada vez más la escuela de los pobres. En este contexto hay grupos específicos que se hacen cada vez más demandantes de escolaridad tales como grupos indígenas de diferentes países y lo nuevo no es que existan, sino que sean reconocidos”. Ferreira (2008).

Ahora se visibiliza y es reconocida la diversidad cultural, especialmente la lingüística (heterogeneidad). Antes se negaba y se imponía a todos los mismos dialectos patrón a estudiar en las aulas, actualmente se reconoce la variedad de las lenguas y el respeto a su lengua materna.

La heterogeneidad no es exclusiva de América Latina y está determinada por fenómenos sociales como la migración. En el estado colombiano podemos observar fenómenos como el desplazamiento, migración de venezolanos (actualmente) y población en proceso de reintegración, que son situaciones que demandan mayor especificidad en las practicas docentes.

La Internacionalización de las Evaluaciones: existen presiones para establecer múltiples sistemas de evaluación para las instituciones educativas; locales, nacionales e internacionales (pruebas estandarizadas). El funcionamiento de los sistemas educativos es controlado y exige resultados.

“En pocos casos los países latinoamericanos pueden evaluarse con respecto a si mismos porque no tienen los mecanismos serios que se lo permitan, esto hace que terminen comparándose respecto a otros sistemas internacionales, aspecto que influye en que sean ubicados al final de la lista”.
Ferreiro (2008).

En Colombia la implementación del índice sintético de Calidad Educativa (ISCE) desde el año 2014 y la aplicación de diferentes pruebas de medición de la calidad académica a través de la estrategia de componentes curriculares en donde la evaluación formativa es un componente; reflejan la respuesta que se da a esta demanda. La aplicación continua de las pruebas supérate con el saber, aprendamos, y saber en los grados 5, 9 y 11 se convierten en una herramienta de medición para las instituciones educativas.

Bajo éste contexto, la educación parece cobrar un carácter mercantilista que busca acomodarse a las exigencias de producción del gobierno y no visibiliza la particularidad de condiciones sociales, individuales y familiares que muchos estudiantes e instituciones educativas tienen y que pueden convertirse en limitantes para el logro eficaz de los estándares de calidad establecidos internacionalmente. Cabe preguntarse ¿en dónde están situados los estudiantes y niñas que aún no dominan la lectura y la escritura y que se deben enfrentar a estos métodos de evaluación estructurados?

Las exigencias sociales con respecto a lo que se entiende por estar alfabetizado son más altas que antes. Actualmente exige más estar alfabetizado para estar interconectado en la sociedad del siglo XXI, hay que comprender multiplicidad de textos, saber seleccionar la información adecuada dentro de un flujo de mensajes, aprender a dar respuesta rápida y oportuna; ya no es solo necesario saber firmar y descifrar el código escrito como lo fue tiempo atrás.

La definición de alfabetización ha cambiado y por tanto la escuela también debe moverse en el tiempo. Hoy día circular con eficiencia y sin temor, poder producir textos en los soportes que la cultura ofrece, interpretar textos en variados grados de dificultad y propósitos, buscar y obtener información en diversos tipos de bases de datos, aprender a apreciar la belleza y la inteligencia de

ciertos modos de composición y peculiar organización de las palabras o del texto literario son indiscutiblemente competencias que definen la lectura. Ferreiro (2008 s.p.).

Los tres hechos mencionados anteriormente son consecuencia de un mundo globalizado en donde la información se encuentra por todos lados y su acceso a través de la tecnología es ilimitado, sin embargo la selección de esa información y los conocimientos y criticidad que el lector hace sobre esa información es tarea del lector y un reto de enseñanza para el sistema educativo y el docente como mediador.

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. Acerca del factor “motivación” 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) es claro, tras analizar las principales teorías se destacan de ella las siguientes variables personales, emocionales, que determinan en gran medida la motivación escolar o motivación hacia el aprendizaje: El autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje. Existen dos clases de motivación: La motivación intrínseca y la extrínseca. La primera surge del interior del individuo para suplir una tensión interna y la segunda es la que procede de fuera del individuo y que conduce a la ejecución de la tarea con la finalidad de obtener resultados positivos. Todas las clases de emociones relacionadas con resultados se asume que influyen en la motivación extrínseca de tareas. Pekrun (1992), citado por Extremera N, & Fernández B (2002), distingue entre emociones prospectivas y retrospectivas ligadas a los resultados (motivación externa). Dentro de esta perspectiva investigadora, se ha trabajado para relacionar la influencia que en el aprendizaje tiene la motivación de los estudiantes, 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), Maquilón (2001), Maquilón (2003). Si retomamos 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 estudiantes 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 puede llegar a ser determinante, por lo que en la presente investigación se tienen en cuenta las expectativas del docente hacia la capacidad de aprendizaje del estudiante y el trato que le ofrece, entre otras.

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 resultado el fracaso académico reiterado. Todo lo anterior lleva al fracaso académico porque fortalece las cogniciones negativas y la sensación de incapacidad para superarlas.

En síntesis las actitudes, resultantes de la relación con el entorno y el mundo afectivo emocional de los estudiantes pueden ser positivas o negativas y afectan los resultados académicos.

Otro elemento de gran importancia dentro del entorno afectivo y emocional de los estudiantes es la violencia intrafamiliar. La violencia intrafamiliar es definida por Wallace (2005) como “cualquier acto u omisión ejecutado por personas que cohabitan y que causa heridas a otro miembro de la familia”. La violencia familiar incluye el maltrato infantil y las agresiones entre los miembros de la pareja sexual. Ulloa F, (1996) señala en su artículo violencia intrafamiliar y su impacto sobre el estudiante que los estudiantes 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. Entre las consecuencias de la violencia intrafamiliar según el estudio, están: las cogniciones sociales alteradas, baja autoestima, falta de empatía, depresión, síntomas de estrés post traumático, agresividad, dificultades de aprendizaje, angustia, entre otras.

A nivel escolar estudios como el realizado en México, con el propósito de analizar la relación entre la violencia familiar que experimentan directa e indirectamente los estudiantes y los problemas escolares que desarrollan, corroboraron la hipótesis de que la violencia familiar produce secuelas nocivas en numerosas esferas del comportamiento infantil. Frías, & Gaxiola (2008) afirman que la violencia muestra un efecto directo en la depresión, ansiedad y en la conducta antisocial, pero el efecto es indirecto hacia los problemas escolares, por otro lado Veltman y Browne (2001), en una revisión exhaustiva de los estudios empíricos publicados entre los años de 1966 y 1999 acerca de los efectos del maltrato infantil en el comportamiento escolar, encontraron que en el 75% de las investigaciones el maltrato infantil se asociaba con el retraso en el desarrollo cognitivo o intelectual, con el retardo en el lenguaje o con un pobre rendimiento académico. Otras teorías que hacen notar la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial y por tanto en los procesos de aprendizaje son las de Gardner (1993); y Goleman (1996). Sin embargo, en el ámbito educacional las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas; por el contrario, nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional”.

Aunque la investigación no surge desde una concepción médica para comprender los factores presentes en la adquisición de la lectura en estudiantes que no han logrado dicha

competencia y por tanto no los cataloga como disléxicos o trastornados, si se tendrán en cuenta algunos estudios realizados desde diferentes perspectivas con el fin de enriquecer el análisis investigativo. De esta manera, en algunos apartados se hará alusión al término dificultades de aprendizaje sin que sea el centro de análisis investigativo.

En Bogotá, Colombia, los investigadores Talero, Espinoza y Vélez, (2005) realizaron un estudio con el objetivo de aproximarse a determinar la prevalencia de la dificultad del aprendizaje de la lectura en los estudiantes de preescolar a quinto grado en 13 escuelas de una localidad de Bogotá-(Colombia). En el método de investigación se realizaron talleres con maestros para dar a conocer las bases de la madurez en las diferentes áreas y periodos de adquisición de la lectura y se aplicaron dos encuestas: una para medir los conocimientos de los docentes respecto al tema y otra para identificar los estudiantes que presentaban las dificultades.

El estudio realizó un análisis descriptivo de las variables categóricas nominales a las que se les calculó las proporciones de ocurrencia. En los resultados encontrados, los maestros informaron que el 7% de los alumnos no cumplían los criterios de adquisición de la lectura esperados para cada edad y curso y el 21% eran lectores lentos. Los problemas académicos y en especial el bajo desempeño de la lectura, son causados según el 76% de los maestros, por la suma de factores tales como fallas de asistencia, problemas de salud y familiares, dificultades de aprendizaje, problemas en la visión o audición, así, como por problemas emocionales. Específicamente; el 14% de maestros lo atribuyó solo a problemas familiares, el 6% a fallas de asistencia, salud u otros y el 5% a problemas como hiperactividad, inmadurez y problemas de audición. De las trece escuelas que participaron en el estudio nueve dijeron tener programas que permiten la nivelación de los estudiantes que presentan dificultades en la adquisición de la lectura.

En conclusión el estudio permitió reconocer, por parte de los docentes, que los estudiantes en el proceso del desarrollo del lenguaje, necesitan estar en un ambiente estimulante que les permita el desarrollo de sus habilidades sensoriales, lingüísticas, motrices y emocionales, que los disponga al desarrollo de habilidades cognitivas, y que si ha carecido de alguno de éstos componentes puede presentar dificultad en la adquisición de la lectoescritura o en otras áreas del aprendizaje escolar. Otras conclusiones relevantes de la investigación, señalaron que es necesario replantear el inicio de la lectoescritura dentro de las escuelas públicas en Colombia para que sea más acorde con el desarrollo neurobiológico del estudiante, pero tratando de detectar en forma temprana el desarrollo motriz, sensorial y de las habilidades comunicativas en aquellos estudiantes susceptibles de presentar trastorno para realizar un manejo adecuado y oportuno.

Finalmente, los investigadores sugirieron realizar un análisis acerca de los factores etiológicos del origen de las dificultades de adquisición de la lectura teniendo en cuenta que se identifican factores comunes en los estudiantes tales como la pobreza, desnutrición y falta de estimulación cognitiva y afectiva. El estudio cualitativo de tipo etnográfico realizado en Colombia por Espitia R, (2009) sobre la influencia de la familia en la educación de los menores del Barrio Costa Azul de Sincelejo, arrojó que los padres atribuyen importancia a la educación desde sus visiones, expectativas y significados, pero carecen de las condiciones necesarias para impulsar el proceso, en cuanto a que sus prácticas educativas, recursos, hábitos, tiempo, responsabilidades, son limitados y se convierten en un obstáculo para el aprendizaje de sus hijos.

Asimismo, Soriano, Mirando y Cuenca (1999) proponen estrategias de intervención psicopedagógica en los casos de dificultades de aprendizaje escolar y por tanto dan relevancia a los factores sociales, personales y conductuales que interfieren en estas dificultades. Los autores plantean que los estudiantes que presentan falencias respecto al desempeño académico de sus compañeros en algunas de las áreas del aprendizaje escolar, en un 75% manifiestan carencias en

sus habilidades sociales y por tanto se les dificulta identificar la expresión emocional de los demás y resolver sus problemas interpersonales.

En el área personal los estudiantes con dificultades de aprendizaje se perciben a sí mismos menos competentes y tienen un auto-concepto más bajo. Las continuas experiencias de fracaso en su desempeño las asocian a su baja capacidad y los logros a la facilidad de la tarea y no a su capacidad de control sobre la misma.

Esta baja percepción de capacidad influye negativamente en las actitudes hacia el aprendizaje. Respecto a los aspectos conductuales los autores indican que la agresividad, conducta antisocial, hiperactividad y delincuencia, son factores altamente asociados a las dificultades de aprendizaje.

A nivel Nacional también en el año 1993 se llevó a cabo una investigación denominada “Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación: Pruebas Saber”, con el objetivo de evaluar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes de grado tercero y quinto de básica primaria, en las áreas de lectura, escritura y matemáticas arrojando como resultados que los estudiantes en éstos grados no presentan comprensión crítica ni reflexiva de lo que leen (Isaza, 2001).

Con respecto al valor pedagógico de los diferentes ritmos de aprendizaje, el estudio subrayó que algunos docentes lo han asumido con laxitud, descuidando la enseñanza de contenidos, y fijando expectativas bajas de aprendizaje, especialmente con los estudiantes más pobres.

Otros por el contrario han intentado homogenizar los ritmos de aprendizaje y alcanzar objetivos de aprendizaje de modo simultáneo con todos los alumnos sin atención a la diversidad. De igual manera el informe resaltó el carácter inequitativo de la educación colombiana donde los estudiantes más pobres son los que tienen menos oportunidades para la lectura como práctica

social “todos los estudiantes se tratan al mismo nivel que los que presentan mejores condiciones para aprender, quedando siempre en desventaja”.

2.7 Dificultades de aprendizaje en el proceso de lectura vs dificultades de enseñanza

Como lo hemos señalado anteriormente la presente investigación concibe la lectura desde un enfoque histórico cultural y social, sin embargo; evolucionar hacia esta concepción ha sido un camino ampliamente discutido en la comunidad científica y educativa. Por ello se considera importante realizar una breve descripción acerca de cómo fue cambiando la mirada hacia los estudiantes y niñas que por múltiples razones no logran el desempeño lector a pesar de los esfuerzos que se realizan en el ámbito educativo. La finalidad de este apartado consiste en romper el esquema de limitarse a ver su situación como resultado de una alteración constitutiva encasillándolos posiblemente en la categoría de estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Hace más de 36 años Kirk (1963) propuso el término dificultades de aprendizaje (Learning disabilities) para describir a estudiantes y niñas que manifiestan problemas inesperados para aprender, pero cuya inteligencia se encuentra dentro de los límites normales. Desde que se crea esta categoría educativa como objeto de estudio se han generado diferentes posturas frente a su concepto, forma de evaluación, intervención pedagógica y etiología. Por tanto, los antecedentes investigativos que se referencian tienen diferentes enfoques. Isaza, (2001) realiza una contextualización del tema y presenta la evolución de las diferentes concepciones en torno a las dificultades de aprendizaje. La autora afirma que se ha dado un salto cualitativo puesto que inicialmente se comprendían solo desde un enfoque biológico que señalaba sus causas en alteraciones neurológicas y posteriormente han pasado a considerarse como una manifestación propia de los procesos de aprendizaje en el que también interfieren factores socioculturales que afectan el desarrollo de competencias, afectivas, lingüísticas y socio afectivas. Isaza (2001),

expone el modelo de clasificación de Suárez Yáñez (1998), que presenta los enfoques desde los que se conciben las dificultades de aprendizaje. En el enfoque neuropsicológico o modelo médico se definen como:

(...) consecuencia de una alteración o retraso en el desarrollo en uno o más de los procesos de lenguaje, habla, deletreo, escritura o aritmética, que se produce por una disfunción cerebral y/o trastorno emocional o conductual y no por un retraso mental, privación sensorial o factores culturales o instruccionales (Kirk, 1962, p. 263).

Al revisar la historia de las dificultades de aprendizaje se considera a Gall (1990) como uno de los primeros médicos interesados en estudiar el tema, centrándose en el análisis de los casos de adultos que sufren daño cerebral con pérdida del habla sin ocasionarles trastorno intelectual.

Dichos estudios fundamentan las primeras teorías sobre las afasias (Carvajal, 1993). Una de las primeras definiciones para las dificultades de aprendizaje es la de “ceguera verbal en el adulto”, la cual se generaliza para los estudiantes; posteriormente este término evoluciona para referirse a la dificultad de lectura como “dislexia”. Desde el modelo neuropsicológico/médico la concepción de dificultades de aprendizaje se centra en la búsqueda de causas orgánicas en el estudiante.

Hacia los años 70, surge el Modelo psicológico en el que convergen teorías psicométricas (aquellas que estudian las diferencias individuales a partir de los factores responsables de tales diferencias). Desde éste enfoque se da relevancia al déficit de habilidades perceptuales, de conceptualización, psicomotricidad, orientación espacial y otras funciones psicológicas básicas (Bravo, 1990). En la línea humanista de la psicología, se reconoció la importancia del potencial de aprendizaje y se desplazó la mirada de clasificación diagnóstica “trastorno” para centrar el interés en potenciar no solo las habilidades cognitivas del estudiante sino la creatividad, sensibilidad y experiencias significativas que contribuyan a la solución de problemas. Desde la

línea cognitiva de la psicología las teorías del procesamiento de la información, comprenden las dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura como problemas en el procesamiento de la información y del desarrollo de competencias meta-cognitivas. Desde esta perspectiva los fracasos escolares no suceden solo por fallos en el sistema representacional encargado de entender, organizar y dar significado a la información, sino que están determinados en gran medida por el fracaso del sistema ejecutivo en la planificación, regulación y evaluación de las actividades cognitivas. En tal caso los estudiantes requieren gestionar estrategias de aprendizaje, auto-regular sus procesos cognitivos, ser sujetos activos en su proceso de aprendizaje y direccionarlo.

Suárez Yáñez (1988), retoma los planteamientos de Vellutino (1987), al exponer también el enfoque psicolingüístico que se fundamenta en reconocer la complejidad del sistema de procesamiento de información que emplean los seres humanos para comunicarse y explica que el origen de los trastornos de aprendizaje no se debe a factores de percepción visual, viso -espacial o viso- motriz sino a una deficiencia básica en el desarrollo psicolingüístico, es decir, en los procesos cognitivos intrínsecos al desarrollo, que emergen antes de empezar el aprendizaje formal de la lectura y que son determinantes para el éxito, tales como: la conciencia fonológica, el reconocimiento semántico, la memoria verbal, la abstracción y la categorización verbal. “El enfoque psicolingüístico se centra en el desarrollo de la conciencia fonológica es decir a la habilidad metalingüística que supone la toma de conciencia de que en el lenguaje oral existen una serie de secuencias fonológicas que pueden ser descompuestas en secuencias más simples y a la capacidad para manipularlas” (Allende, 1994).

Finalmente, Isaza (2001), expone los enfoques ecológico y curricular que dan relevancia a los factores históricos, culturales y de carácter didáctico para que se originen las dificultades de aprendizaje, es decir no hay dificultades de aprendizaje sino dificultades de carácter didáctico y

curricular que no se adaptan a las necesidades particulares de los estudiantes. Es en éste enfoque en donde aparecen términos como no segregación, currículo pertinente, currículo para todos o adaptaciones curriculares y en donde se fundamentan exigencias del MEN tales como la de revisar los sistemas de acceso, enseñanza y aprendizaje para los estudiantes con necesidades educativas especiales que han de estar integrados a las aula regulares (decreto 2082 de 1996). En ésta perspectiva aportan las investigaciones en el campo de la psicolingüística y psicogénesis de la lengua realizadas por Smith (1983). Goodman (1996), Ferreiro (1985), Kaufman (1994) y Lerner (1985).

Una vez realizado un breve recorrido acerca de cómo se han entendido las dificultades de aprendizaje, es importante recordar que el presente estudio no tiene un enfoque neuropsicológico o médico y por tanto no se emplea la definición de dislexia o trastorno para referirse a los estudiantes que no han aprendido a leer y se encuentran cursando tercero primario. Algunas investigaciones en el tema de dificultades en el aprendizaje presentadas anteriormente, permiten evidenciar cómo los diferentes enfoques del aprendizaje y de las dificultades, específicamente de la lectura continúan determinando la manera de intervenir desde la escuela.

León y otros (2006), referencian en su estudio que en Estados Unidos la Asociación Internacional de Dislexia ha encontrado que del 15% al 20% de la población tiene una dificultad de aprendizaje basada en el lenguaje. Asimismo, Lyon (1997) y Shaywitz (2003) concuerdan también en esta afirmación. La misma Asociación halla que entre un 70% y 80% de los estudiantes que reciben educación especial, presentan dificultades en la lectura y ésta dificultad es la causa más común en el origen de las dificultades de escritura y matemáticas. La investigación realizada por León, et al (2006) en Estados Unidos para establecer el nivel de prevalencia de las dificultades de lectura con 112 estudiantes de siete años de edad del grado segundo primaria de 4 colegios privados, utilizando el CEPA, WISC R abreviado, y la evaluación

neuropsicológica infantil (ENI) y seleccionando como muestra el resultado de la división del número de estudiantes que fueron diagnosticados con dificultad en la lectura sobre el total de la población. La investigación arrojó como resultado que la prevalencia de la dificultad lectora obtenida en éste estudio fue de 3.31%. Para el género femenino se estimó en 1,03 y en el masculino de 5.26. Las mayores deficiencias se encontraron en la pruebas de precisión, velocidad y conciencia fonológica es decir en la ruta fonológica o de segunda vía a través de la cual se transforman los signos gráficos en sonidos y se llega al significado (Kolb y Whisaw, 1999).

En Colombia, Aponte y Zapata (2012), a través de la facultad de psicología de la Universidad de San Buenaventura, publican el estudio cuantitativo que se realizó a partir de la selección de múltiples casos (9 estudiantes de 1°-5° de primaria), seleccionados a conveniencia, con el objetivo de describir las funciones cognitivas de un grupo de estudiantes con trastornos de aprendizaje en un colegio privado de la ciudad de Cali (Colombia), aplicando los instrumentos: cuestionario de problemas de aprendizaje (CEPA), (Valdivieso, 1979), la escala de inteligencia revisada WISC-R (Weschler 1993), algunas escalas de la mini entrevista neuropsiquiátrica internacional para estudiantes (Shehan, Shytle, Milo, Lecubrier y Jergueta, 2006) y la evaluación neuropsicológica infantil (ENI), (Matute, Roselli, Ardila & Ostroski, 2007). Los resultados de la investigación mostraron que los estudiantes tenían falencias en los procesos cognitivos de atención y memoria para información audio verbal y visual, fallas en la discriminación fonológica, habilidades espaciales, constructivas y de planeación de estrategias para llevar a cabo un plan de manera eficaz. Según estos hallazgos la intervención para problemas de lectura debe orientarse hacia los procesos cognitivos y no hacia el proceso de lectura específicamente.

Desde el enfoque de enseñanza de la lectura autores como Smith (1989) manifiesta que es un proceso que no se separa de la construcción de lengua escrita y que se hace necesario revisar las prácticas pedagógicas que la han convertido en un acto mecánico, de descodificación, de dominio

de la información gráfico fonética, de producción oral de los signos escritos y de recuperación memorística mas no de comprensión. Por ello indica que la lectura ligada a la comprensión requiere usar estrategias para realizar predicciones e inferencias sobre la lectura y darle sentido. En ese proceso, el estudiante puede presentar omisiones, sustituciones, reemplazos, vacilaciones o paráfrasis, que no deben ser consideradas patológicas en la escuela sino parte del esfuerzo del estudiante por establecer un diálogo con el texto, de la necesidad de cuestionarlo e interrogarse sobre él para darle sentido y así poder transformar sus esquemas (enriquecer sus conocimientos y establecer nuevas relaciones intertextuales) y generar nuevos conocimientos. El docente en este sentido necesita evitar actitudes de regaño, castigo, y continua corrección que le hagan perder al estudiante el interés por el texto y su deseo por encontrarle sentido.

2.8 Intervención Psicopedagógica en la lectura como práctica social

Aprender a leer es leer
Ana María Kaufman.

Actualmente, se considera que leer y escribir son habilidades del desarrollo mismo del lenguaje, que no se aprenden aisladamente sino en un proceso integrado. Así como se aprende a hablar en un proceso constructivo personal, en interrelación con los demás, no a partir de reglas, del mismo modo la lectura y la escritura responden a un proceso similar de construcción del lenguaje escrito.

Como se ha expuesto en apartados anteriores, el aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso de carácter complejo que requiere que el estudiante haya alcanzado determinados niveles de maduración respecto a factores que intervienen tales como: desarrollo de la psicomotricidad, de la función simbólica del pensamiento, del lenguaje que permite comprender que la escritura tiene un sentido y transmite un mensaje, la afectividad o madurez emocional para superar las

sensaciones de fracaso, y de un ambiente estimulante que reconozca el papel del estudiante como sujeto activo que da sentido al texto siendo el docente solo un mediador en dicho proceso.

Por tanto, la intervención psicopedagógica y el modelo que se presenta a continuación es de tipo social constructivista y emplea como referentes las concepciones de Emilia Ferreiro quien no plantea como tal un método de enseñanza de la lectura y la escritura, pero sí unos criterios para reevaluar las prácticas pedagógicas alrededor de su enseñanza. También se tienen en cuenta las contribuciones de Ana María Kaufman en aspectos relacionados con la enseñanza desde la concepción de la “la lectura como práctica social” y el modelo interactivo de Isabel Solé que enfatiza en la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora.

2.9 Consideraciones Generales Para Implementar Un Proceso De Intervención

Psicopedagógica.

Consideraciones Generales Para Implementar Un Proceso De Intervención Psicopedagógica En Estudiantes Que No Han Logrado La Adquisición De La Lectura

Aprender a leer leyendo es considerada por Kaufman (1994) como una hipótesis que ha sido puesta a prueba a través de sus estudios en situaciones didácticas. La autora ha estudiado junto a Lerner (2001) la manera de mejorar las posibilidades de enseñanza para que los estudiantes lleguen a segundo grado en mejores condiciones que con las que ingresan: propone que un estudiante puede aprender a leer a través de los adultos, maestro o de algún otro estudiante que ya sabe leer convencionalmente o; o que los estudiantes aprenden a leer por sí mismos.

Cuando la autora afirma que un estudiante aprende a leer por sí mismo, hace referencia a las condiciones en las cuales el estudiante aprende mejor aun cuando no maneje bien el sistema de escritura. Para ello el maestro requiere plantear condiciones didácticas o situaciones que deben tomarse en consideración al planificar cualquier situación de lectura de los estudiantes por sí mismos durante el periodo inicial de apropiación de la lectura. Las situaciones pueden ser:

Proveer un contexto: Dar un contexto al estudiante que le permita realizar anticipaciones o predecir lo que está escrito. El docente puede dar pistas, señales o dibujos, para que el estudiante pueda predecir lo que está escrito en el texto.

Prever que los estudiantes tengan ciertos conocimientos necesarios: El estudiante necesita conocer de alguna manera el tema, autor o ideas principales, que le ayuden a anticipar lo que está escrito.

Aumentar la incertidumbre sobre lo que dice el texto: los estudiantes juegan con las letras, tratan de organizar o anticipar lo que puede decir el texto y poco a poco se responsabilizan más por saber que dice en el texto. Secuencialmente el docente debe incrementar el nivel de dificultad del texto para que sus anticipaciones se vayan acercando cada vez más al texto real.

El estudiante puede leer a través del maestro: Leer a través del maestro sucede cuando el estudiante puede directamente ponerse en contacto con los textos escritos aun cuando no esté en condiciones de hacerlo por sí mismo de manera convencional porque su maestro los lee y el estudiante observa los registros escritos de sus producciones.

En estos procesos los docentes ponen en marcha las estrategias lectoras de anticipación, búsqueda de indicios y la verificación de esa anticipación.

Los estudiantes gradualmente resolverán problemas en situaciones de creciente incertidumbre y podrán prescindir de datos contextuales dados por la enseñanza. También, dejarán de depender de las condiciones didácticas para que el texto sea previsible y pueda ser explorado, y podrán leer en situaciones fuera de la escuela logrando su autonomía como lector.

Otro de los principios de aprender a leer a través del maestro, es considerar que “aprender a leer no es solo leer, sino hacer parte de una comunidad de lectores para que la lectura no sea solitaria o elitista, sino que a partir del contacto con otros se puedan explorar otros mundos

posibles”. De esta forma el estudiante puede descubrir el placer de la lectura en su contacto con el otro.

En síntesis, la lectura a través del maestro exige que se creen espacios de intercambio entre los estudiantes, para que todos escuchen sus voces, interactúen y descubran el placer de hablar y leer juntos. La lectura a través de sí mismo implica el despertar y valorar continuamente la curiosidad infantil e involucrar al estudiante en ambientes estimulantes.

Modelo Interactivo de la lectura.

Considerando que la lectura es un proceso que requiere necesariamente la comprensión es importante definir qué se entiende por comprensión lectora y cómo desde la enseñanza se puede aportar a su logro. Para ello se retoma el modelo interactivo de la lectura planteado por Solé, (1998) quien desde una perspectiva constructivista y psicolingüística ha realizado valiosos aportes académicos:

La comprensión lectora es el producto de una interacción entre el lector y el texto. Es decir; el componente que manda en la relación no es el texto sino el lector (no es la decodificación del texto). La comprensión es lo que hacemos con el texto. Solé (1998 pág. 67 a 84).

Leer es el producto de las operaciones que se hacen sobre el texto, es un instrumento para el aprendizaje y una capacidad que se reconstruye continuamente.

Sin desconocer la lectura y la escritura como prácticas sociales, Solé (1998) parte de definir que el acto de que leer es también un procedimiento y asegura que en ocasiones puede llegar a realizarse de forma rutinaria, mecánica, técnica, o estratégica. Esto no quiere decir que leer sea una técnica o se esté sobrevalorando la definición procedimental de la lectura, sino que puede llegar a realizarse de maneras diferentes. A lo largo del proceso de aprendizaje de la lectura algunos componentes se automatizan y es allí en donde aparecen las habilidades de decodificación. La automatización de un texto es la que permite verbalizarlo.

Para Solé (1998) existen cuatro componentes importantes para comprender la lectura:

La finalidad del lector al acercarse al texto: Está determinada por el interés del lector hacia el texto y su deseo de comprenderlo.

Los conocimientos previos: Cuánto más sabe el lector de un texto, de su autor o de sus estructuras textuales, más se puede llegar a comprender ese texto.

El sentido que se le dé a esta actividad: Es saber lo que se está haciendo, porqué se hace, el objetivo que se tiene al leer. Esto da un lugar activo al estudiante quien debe saber para qué hace lo que hace, por qué, para qué le va a servir y que lo sienta interesante. Si un estudiante se involucra en la lectura, ésta llegará a ser más profunda y no solo se preocupará por entregar el resultado pedido por el docente. “querer hacer lo que se propone hacer no es necesariamente hacer lo que se quiere”.

Tener expectativa de competencia sobre lo que se hace: Verse a sí mismo como competente. Es decir, al estudiante le puede interesar leer, pero si se siente incapaz de aprender o manejar el texto será difícil que le dé sentido a dicha tarea.

Los cuatro componentes son variables porque pueden experimentarse de diferentes maneras y tiempos en el estudiante.

Fases y propósitos de las estrategias de lectura

La lectura y escritura como prácticas sociales son procesos que inician desde antes de la escuela. Posteriormente, la escuela se convierte en un escenario de interacción del estudiante con diferentes tipos de textos y a su vez en un espacio de interacción social que puede llevar a crear una comunidad de lectores que permita el desarrollo cultural. El ejercicio de interacción textual requiere que el lector aprenda estrategias que le llevan a madurar su comprensión. Las estrategias se pueden enseñar, pero no es suficiente conocerlas, sino que deben utilizarse para aprenderse.

Las estrategias son las posibilidades que tiene el lector, de tomar decisiones acerca de cómo, cuándo y porqué se lee.

A continuación, se presentan las fases y propósitos de las estrategias de lectura propuestas por Solé (1998):

Estrategias que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (previas a la lectura/ durante ella)

El docente debe ayudar a que el alumno sepa qué va a leer y porqué lo va a leer, aclararle al alumno por qué ese tipo de texto y no otro. “De igual manera el alumno debe activar sus estructuras mentales acerca de lo que tiene en relación con lo que va a leer, motivar a que el alumno sepa y recupere sus conocimientos previos. En esta etapa es importante identificar los tipos de lectura, saber que todos los textos no se leen de la misma forma (algunos solo se observan, se leen ciertos apartes, otros se releen varias veces)”. (Solé, 1998, pp.8-9) Escribir mientras se lee también es una acción que ayuda a la comprensión y puede realizarse anticipadamente.

Una recomendación en esta fase es la de evitar al máximo la lectura oral como estrategia hasta que no se haya comprendido. Si se lee por primera vez un texto en voz alta posiblemente se realice de manera automática y no comprensiva.

Estrategias dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido (durante la lectura/después de ella)

No perder de vista el objetivo para el cual se lee y los conocimientos previos, identificar palabras, ideas clave, relacionar las ideas más importantes, pasar no solo de subrayar sino escribir las ideas usando conectores, comentarlas y discutir las. Realizar una lectura teniendo en cuenta el contexto es decir no detenerse si hay algo que no se entiende porque posiblemente se pueda entender después.

Estrategias que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender.

Después de leer es importante identificar: No hay que fiarse solo en la capacidad de retención, el alumno necesita fijar la información, debe apoyarse en lo que se dice y en lo que se escribe. Las estrategias que se utilizan para leer son las mismas que se usan al escribir y hablar. Por ello, es lo mismo hablar de lo que se leyó, identificar el núcleo, sintetizar y eventualmente, resumir o ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura.

Adquisición de la lectura como práctica social y cultural

Se ha hecho referencia a que la escuela es un escenario de interacción social que propicia situaciones para que los estudiantes construyan su propio aprendizaje lector. Devanne (1997), propone una organización cultural de la clase con actividades auténticas y exigentes y, sostiene, que: “no puede infantilizarse sistemáticamente a los estudiantes porque esto puede afectar su motivación, es decir no se puede limitar el acceso a texto simples y de escasa diversidad”. Los estudiantes están preparados para lecturas que les despierten interés por el conocimiento, a las cuales ellos puedan dar nuevos significados. A continuación, se exponen algunas acciones que dan respuesta al interrogante sobre: ¿cómo se aprende a leer?, sin que se pretenda presentar un método de enseñanza.

A través de los usos: viendo a los adultos quienes son los expertos en su utilización y cuyo contacto con el lenguaje escrito es funcional y cotidiano.

A través de gestos sociales o modelos de utilización: Cuando en la familia o en el medio del estudiante se hace cotidiana la lectura éste se motiva y se divierte. Según Bourdieu (2003), a esto se le conoce como capital cultural.

“En éste aspecto se puede afirmar que hay que amar la lectura para enseñar a amarla; hay que disfrutarla auténticamente leyendo un poema frente a los estudiantes, para enseñarles a amar la

poesía; hay que estar dispuestos a escribir y reescribir para lograr que los estudiantes y niñas consideren la producción de textos como una actividad interesante y creativa; hay que manifestar auténtica curiosidad por conocer un hecho o un fenómeno determinado, buscándolo en libros y otros textos, junto con los estudiantes, para lograr que ellos se interesen por el conocimiento” (Bordieu 2013)

Ofreciendo un ambiente letrado: Para Condemarín (1989,1991), Devanne, Manguin & Mesnil (2001), para suplir las carencias de los estudiantes y niñas cuyos hogares no ofrecen modelos de utilización del lenguaje escrito, es indispensable favorecer su inmersión en un ambiente letrado y establecer una dinámica cultural en la sala de clases, ofreciendo múltiples y creativas invitaciones a leer y a escribir diversos tipos de textos (revistas, diarios, folletos, cartas, afiches, recetas, guías de teléfonos, etc..). (Boussion, Schöttke & Tauveron, 1998).

Éste ambiente los motiva a interesarse por hechos culturales y a disfrutar junto a los compañeros cuando se enteran por conocer más sobre el mundo que está a su alrededor.

Creando proyectos de aula contextualizados que motiven a la lectura o a la escritura.

Según Chauveau (2000), cuando los estudiantes no conocen más que el manual para aprender a leer y a escribir y los apoyos que reciben sólo consisten en ejercicios elaborados específicamente para estos efectos, viven en una especie de “desierto cultural”, la lectura y la escritura pierden su vitalidad y su interés y se transforman en un conjunto de mecanismos, de gestos mecánicos y de procedimientos escolares que los privan de su real naturaleza

Transmitiendo un concepto Positivo al estudiante sobre el acto de leer: es importante que el estudiante le encuentre sentido a lo que lee y logre descubrir su utilidad. No que la acción sea producto de una imposición.

Ofrecer al estudiante textos exigentes que reten el mundo de la interpretación.

“para que los estudiantes adopten una actitud lectora adecuada, es indispensable que los estudiantes enfrenten, desde el inicio, textos narrativos exigentes, simbólicamente ricos, que generen conflictos de interpretación los cuales sólo puedan ser resueltos por el propio lector”, Boussion et al. (1998, p. 11-12).

La exigencia de diferentes tipos de textos, ayuda a desarrollar la capacidad lectora y de comprensión. En éste sentido se puede inferir que no está dicho todo a nivel de lectura cuando se terminan la educación primaria ni cuando se termina la educación secundaria porque siempre ésta capacidad se está reconstruyendo e implica un esfuerzo para el lector.

El recorrido conceptual que sustenta la investigación permite visibilizar diferentes perspectivas acerca del concepto de lectura y la manera cómo dicha concepción se relaciona con los métodos de enseñanza, prácticas docentes y dificultad para adquirir la lectura. En el caso específico objeto de estudio: adquisición de la lectura en estudiantes que no leen, se amplía la mirada de su condición porque no se catalogan como estudiantes con dificultad de aprendizaje y esto permite que se analicen los múltiples factores presentes en cada estudiante y se genere la posibilidad de apoyarlos psicopedagógicamente desde un modelo de intervención que define la lectura y escritura como procesos de practica social y cultural, que se desarrollan de manera simultánea y compleja. Teniendo presente todo el marco teórico se procederá a definir el método de investigación.

Capítulo 3

Método de la Investigación

Con el propósito de caracterizar los factores presentes en los estudiantes reportados por los docentes a orientación escolar, por no lograr los objetivos pedagógicos en la adquisición de la

lectura (no saber leer), en tercero primaria, se explica a continuación el método de investigación seleccionado y cada una de las acciones que direccionaron el desarrollo del proyecto.

Atendiendo a la pregunta y los objetivos del estudio, se estableció el método mixto de investigación con diseño de tipo concurrente. Según Cresswell, (2009), citado por Hernández, Fernández, Baptista. (2010. P 549). “La investigación hoy en día necesita de un trabajo multidisciplinario...refuerza la necesidad de usar diseños multimodales”. De acuerdo con estos autores, este tipo de método permite profundizar y ampliar la naturaleza del objeto de estudio

Según Teddlie y Tashakkori (2003) citado por Sampieri (2006), el carácter mixto del estudio, obedece a que durante el proceso de recolección y análisis de datos se tienen en cuenta datos cuantitativos y cualitativos para dar respuesta al problema de investigación. El enfoque mixto es relativamente nuevo y se basa en el concepto fundamental de triangulación de métodos, es decir; en la confrontación que se hace a la hipótesis de estudio desde diferentes métodos. Para el caso de la presente investigación, los datos cuantitativos corresponden a los índices arrojados por la aplicación del test de McCarthy, los datos cualitativos obedecen a la aplicación de las entrevistas semi estructuradas y test de la familia. El proceso de triangulación de métodos, es el análisis que se realiza a partir de los resultados descritos anteriormente.

El componente cuantitativo en esta investigación se seleccionó porque metodológicamente se estableció una categoría de estudio que es caracterizada a través de un test psicológico estandarizado, que aportó información sobre los factores cognitivos y afectivos en los estudiantes de la muestra. El componente cualitativo, facilitó profundizar en los casos desde la perspectiva de los padres, los docentes y los estudiantes para complementar la realidad y categoría estudiada.

El diseño concurrente se eligió porque se recabaron de manera paralela los datos cuantitativos y cualitativos sin requerir los unos de los otros como condición para el análisis; y la interpretación se realizó por separado para consolidarse al finalizar ésta fase.

En conclusión, se eligió éste tipo de investigación porque aunque el tema de la adquisición de la lectura se ha estudiado ampliamente, es importante profundizar las situaciones individuales, sociales, familiares o educativas que rodean a los estudiantes y niñas que no lograron aprender a leer a pesar de aprobar los primeros años del ciclo de educación básica primaria en el contexto específico local e institucional y determinar con precisión su funcionamiento cognitivo sin perder la perspectiva sociocultural del problema. Creswell (2005).

La investigación se organizó por fases, de la siguiente manera:

Fase 1. Conceptual: Se realizó una revisión teórica para comprender el proceso de aprendizaje de la lectura desde un enfoque sociocultural.

Fase 2. Empírica de diseño del método de investigación: Se seleccionó la muestra, se diseñaron, validaron y aplicaron los instrumentos para la recolección de datos cuantitativos y cualitativos.

Fase 3. Análisis de los resultados. Se realizó a partir de la categoría y subcategorías de análisis preestablecidas.

Fase 4. Inferencial de discusión: En esta fase se integraron los resultados cuantitativos y cualitativos para obtener meta inferencias producto de ambos enfoques.

3.1 Marco Contextual

Esta investigación se desarrolló en una Institución Educativa Municipal oficial, ubicada en la zona urbana de un municipio de la Provincia de Mares, en el departamento de Santander.

Dentro de las actividades económicas de mayor relevancia y que caracterizan el contexto de los estudiantes, se encuentra la agricultura (cacao, café, aguacate, cítricos), ganadería, comercio y como actividad económica potencial, el turismo (Serranía de los Yariguíes).

La institución cuenta con 19 sedes, dos de ellas ubicadas en la cabecera municipal y las restantes dispersas en la zona rural del municipio. El colegio ofrece, los niveles de educación básica primaria, secundaria, media y metodología CLEI. La muestra seleccionada se ubica en la sede primaria de la cabecera municipal.

Actualmente (2017), el colegio tiene una población total de 1.360 estudiantes, niñas, jóvenes y adolescentes en edad escolar pertenecientes al área rural y urbana del municipio. La sede primaria ubicada en zona urbana del municipio (sede B), cuenta con 260 estudiantes, distribuidos en dos sedes físicas en las que se ubican los grados desde preescolar a tercero, y cuarto y quinto. Ésta es la sede en la cual se encuentran los estudiantes seleccionados en la muestra.

La sede de secundaria y media vocacional cuenta con 581 estudiantes, divididos en dos sedes físicas (sede A) en la cabecera municipal, una para los grados sexto a séptimo y otra para los grados octavo a undécimo.

Las 17 sedes restantes, están ubicadas en diversas zonas rurales del municipio y agrupan 519 estudiantes desde preescolar y básica primaria con el modelo educativo de escuela nueva.

Dos de ellas con metodología flexible para la educación post primaria.

Dentro de las metas del actual plan de mejoramiento, se establece a nivel institucional en el área de gestión académica la implementación de políticas de inclusión para estudiantes con dificultades de aprendizaje y condición de vulnerabilidad, con el fin de aportar a la visión y misión institucional en donde se establece que el colegio promueve la formación integral de sus estudiantes en el marco del modelo pedagógico socio cognitivo productivo, para que puedan destacarse como ciudadanos competentes comprometidos con el cuidado del medio ambiente.

El colegio se encuentra en el proceso de acompañamiento para el mejoramiento de la calidad educativa a través del programa “Todos a Aprender” y desde el presente estudio se aportará a dicho proceso con la formulación de lineamientos de intervención psicopedagógica en casos particulares en los que a pesar de las acciones implementadas al interior del aula por parte del equipo de docentes no se han logrado los avances esperados en el proceso de adquisición de la lectura.

3.1.1 Categorías

En la tabla 1, se presenta la estructura general de la categoría junto con su definición, operacionalización, descriptores y herramientas de evaluación.

3.2 Población y muestra

3.2.1 Universo

La población universo la constituyeron tres grupos: estudiantes, docentes, y padres de familia. En el caso de los docentes y padres, no se sometieron a criterios de muestreo puesto que están determinados por su relación con los estudiantes.

3.2.2 Población

La población universo de estudiantes, está integrada por 664 estudiantes de la básica primaria de una institución pública de Santander, distribuida y caracterizada como lo muestran la tabla 2 y 3.

Tabla 1 Conceptualización de la Categoría

Categoría	Subcategorías	Operacionalización de la categoría central del estudio	
		Descriptores	Instrumento de evaluación
Características de los Factores presentes en el aprendizaje de la lectura: son todas aquellas condiciones de enseñanza, individuales o socio familiares que contribuyen a que el estudiante/niña aprenda a leer	Factores individuales: comprenden las características del funcionamiento cognitivo general del estudiante y aspectos de su personalidad tales como autoestima, motivación, expectativas hacia el proceso de aprendizaje de la lectura y adaptación al medio familiar.	Desarrollo infantil cognitivo y psicomotor	MSCA - Escalas Mc Carthy de aptitudes y psicomotricidad para niños.
		Adaptación al medio familiar: Relación que tiene el estudiante con los diferentes miembros de la familia. Principales conflictos identificados (conflictos de rivalidad fraterna). Expectativas y actitud del estudiante hacia el aprendizaje de la lectura. Positivas-autoconfianza Negativas-fracaso Concepto de lectura Motivación hacia el aprendizaje. (gusto por el estudio, materias de preferencia y rechazo)	Test de la familia Entrevista semiestructurada para estudiantes
		Método de enseñanza de la lectura Estrategias preferidas por el estudiante para el aprendizaje de la lectura Estado emocional: sentimientos experimentados por no saber leer, Atención recibida en el hogar. Relaciones interpersonales Entre docente – estudiante. Entre estudiante-estudiante.	
		Aspectos académicos: Motivación e intereses, orientación en el proceso académico, organización y hábitos de estudio.	

Factores familiares: socio hacen referencia al contexto socioeconómico en el que se desenvuelve el estudiante, dinámica familiar y aspectos académicos de la historia escolar del estudiante.

Datos de identificación: Sexo, Edad, Escolaridad
Zona de residencia
Seguridad social

Entrevista semiestructurada a acudientes

Datos 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

Aspectos académicos:

Inicio de edad escolar

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 estudiante.

Positivas

Negativas

Factores relacionados con el proceso de enseñanza en los docentes: hacen referencia al conjunto de concepciones, enfoques, métodos y estrategias pedagógicas que definen la práctica docente en la enseñanza de la lectura.

Concepciones acerca del proceso de enseñanza de la lectura

Lingüística

Instrumental

Socio-cultural

Enfoque en la enseñanza de la lectura

Conductual

Psicolingüístico

Constructivista

Método de enseñanza de la lectura

Alfabético

Silábico

Global

Socio-cultural

Estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura.

Antes de la lectura

Durante la lectura

Después de la lectura

Expectativas del docente hacia las capacidades de aprendizaje de la lectura del estudiante.

Positivas

Negativas

**Entrevista
semiestructurada a
docentes**

Tabla 2 Distribución por sedes según sexo

Nombre de las sedes	Total, niñas por sede	Total, estudiantes por sede	Total estudiantes y niñas por sede
Sede B - área urbana, Concentración Escolar El Carmen.	146	114	260
Sede C – Área Rural, El vergel	14	13	27
Sede D – Área Rural, Las Nieves	8	6	14
Sede E – Área Rural, Rancho Grande I	15	14	29
Sede F – Área Rural, Rancho Grande II	17	8	25
Sede G – Área Rural, Diviso Km 40	12	8	20
Sede H – Área Rural, El Hojarasco	9	5	14
Sede I – Área Rural, Quinal Bajo	4	9	13
Sede J – Área Rural, Manuela Beltrán	5	3	8
Sede K – Área Rural, Birmania	19	29	48
Sede L – Área Rural, Delicias Alto	3	7	10
Sede M – Área Rural, Santo Domingo.	19	12	31
Sede N – Área Rural, Tamboredondo	7	4	11
Sede O – Área Rural, La Bodega	5	8	13
Sede P – Área Rural, Toboso.	30	30	60
Sede Q – Área Rural, El Cuarenta	30	15	45
Sede R – Área Rural, El progreso	11	18	29
Sede S – Área Rural, Betania	5	2	7
TOTAL POBLACIÓN	359	305	664

Fuente: Simat 2017

Tabla 3 Distribución por sedes, grados y sexos.

Nombre de las Sedes	Primero		Segundo		Tercero		Cuarto		Quinto		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
B	29	20	23	19	38	24	34	24	22	27	260
C	5	4	1	1	0	3	4	2	4	3	27
D	2	3	1	0	0	1	3	1	2	1	14
E	2	5	2	2	5	0	3	2	3	5	29
F	1	1	3	3	1	2	3	0	9	2	25
G	5	3	1	1	3	1	2	1	1	2	20
H	3	0	1	1	1	4	4	0	0	0	14
I	1	0	1	3	1	0	1	2	1	3	13
J	0	0	2	0	0	0	1	3	2	0	8
K	5	6	3	9	2	6	4	5	5	3	48
L	0	4	1	0	0	1	0	1	2	1	10
M	2	4	3	0	4	4	5	2	5	2	31
N	2	0	1	2	1	0	3	2	0	0	11
O	0	1	0	3	2	1	1	3	2	0	13
P	6	9	5	5	6	1	6	9	7	8	62
Q	13	4	2	4	4	1	8	1	3	5	45
R	2	3	3	3	1	7	2	2	3	3	29
S	0	0	1	0	1	0	2	0	1	0	5
Subtotal	49	47	31	37	32	32	52	36	50	36	404
TOTAL PRIMARIA											664

Fuente: Simat 2017

Del total de estudiantes de la básica primaria: 664, se encontraban 260 en la sede B y 91 cursando los grados segundo y tercero. Según reporte de la base de datos de orientación escolar, los docentes han remitido a 24 estudiantes de primaria por no haber logrado los objetivos esperados para leer, comprender lo leído, escribir, identificar letras, formar sílabas, palabras y frases con sentido durante los años 2014 a 2017. Algunos estudiantes residen en lugares de difícil acceso por su ubicación rural.

3.2.3 **Muestra seleccionada**

El muestreo realizado fue no probabilístico o muestra dirigida, por conveniencia.

En éste tipo de muestra los elementos dependen de causas relacionadas con las características del investigador o de quien hace la muestra, depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas y desde luego las muestras seleccionadas por decisiones subjetivas, tienden a estar sesgadas; este tipo de muestra tiene la ventaja en su utilidad de no requerir una “representatividad de elementos de una población, sino de una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema” (Hernández, Fernández, & Baptista, 1991).

Se seleccionaron los casos más críticos en el proceso de la adquisición de lectura, según reporte de orientación escolar, teniendo en cuenta los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

3.2.4 **Criterios de inclusión**

- Estudiantes remitidos de manera recurrente a orientación escolar.

- Los estudiantes que, a pesar de todos los esfuerzos por parte de sus docentes y orientador, no logran los desempeños básicos esperados en su proceso lector y están en el límite de culminar el ciclo de 1°- 3° de primaria.
- Estudiantes sin diagnóstico clínico asociado a discapacidad intelectual.
- Accesibilidad geográfica para el investigador: estudiantes ubicados en la sede B del sector urbano.
- Accesibilidad de los padres en cuanto la actitud de colaboración.
- Estar ubicados en tercer grado de primaria.

3.2.5 Criterios de exclusión

- Estudiantes no remitidos de manera recurrente.
- Estudiantes de primero, segundo, cuarto y quinto grado.
- Estudiantes cuya sede de estudio en el colegio está ubicada en zona rural.
- Estudiantes en condición de discapacidad.
- No haber logrado el objetivo pedagógico de aprender a leer.

Teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión, solo tres estudiantes cumplen los criterios para la muestra.

Tabla 4 Caracterización de la muestra

Muestra	Sede	Grado	Sexo	Edad	Zona de residencia	de Repitencia escolar
Sujeto-E1JDCF	B	3	M	8	Rural	2 veces primero
Sujeto-E2 LJMP	B	3	H	8	Urbana	2 veces segundo
Sujeto-E3 ALC	B	3	H	9	Rural	2 veces primero

Fuente: Elaboración propia

Como se buscó caracterizar los factores asociados al proceso de adquisición de la lectura, en una muestra de tres estudiantes, se consideró a los padres de familia y a los docentes como

muestra de estudio. En total fueron tres madres de familia que aceptaron participar en el estudio.

A continuación, se detallan las características de ellas.

Tabla 5 Caracterización de los padres o acudientes

Muestra	Edad	Escolaridad	Ocupación	N° de hijos	Estado Civil	Estrato
Madre M1	46 años	Noveno	Agricultura	5	Unión libre	1
Madre M2	56 años	Segundo	Restaurante	2	Casada	2
Madre M3	39 años	Tercero	Taller de mecánica	4	Unión libre	2

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los docentes, participaron de manera voluntaria, aquellos que han estado trabajando el proceso de lectura y escritura con los estudiantes de la muestra, desde el grado primero hasta tercero.

Tabla 6 Caracterización de los docentes

Muestra	Edad	Escolaridad	Grado de enseñanza para la lectura	Años de experiencia	Sede
Maestro 1°- S1, S2 Y S3	58 años	Licenciada en educación básica con énfasis en sociales. Especialista en pedagogía para el desarrollo del pensamiento infantil. Especialista en educación informática	Primer grado	33 años	B
Maestro 2°- S1, S2, Y S3	55 años	Licenciada en supervisión educativa. Especialista en pedagogía para desarrollo del pensamiento infantil.	Segundo grado	33 años	B
Maestro 3°- S1, S2 y S3.	56 años	Licenciado en ciencias sociales y democracia, especialista en sistemas informáticos y gerencia informática.	Tercer grado	25 años	B

Fuente: Elaboración propia

3.3 Instrumentos de recolección de datos

A fin de alcanzar los objetivos investigativos, se sintetizan a continuación en la tabla No. 7, los instrumentos que se emplearon y diseñaron para la recolección de la información junto con los sujetos a quienes se aplicaron.

Tabla 7 Instrumentos empleados en la recolección de información

Sujetos	Instrumento	Objetivo del instrumento	Objetivo de Investigación
Estudiantes	MSCA-Escalas de Mc Carthy de aptitudes y psicomotricidad para estudiantes.	Evaluar el desarrollo infantil cognitivo y psicomotor.	Analizar los factores individuales, cognitivos, motivacionales y afectivos de los estudiantes que han sido remitidos porque no aprenden a leer.
	Test de la Familia	Evaluar el estado emocional de un estudiante, con respecto a su adaptación al medio familiar (relación que tiene el estudiante con los diferentes miembros de la familia).	
	Entrevista	Señalar las expectativas, emociones y apoyo académico de los estudiantes frente a su proceso de adquisición de la lectura.	
Docentes	Entrevista semiestructurada	Identificar los métodos, estrategias, expectativas y concepciones del docente frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura con estudiantes de los grados primero, segundo y tercero primaria.	Describir los factores presentes en la enseñanza de los docentes para el aprendizaje de la lectura con el propósito de aportar pautas al proceso de enseñanza y aprendizaje.
Padres de familia o acudientes	Entrevista semiestructurada	Identificar las características de la familia de los estudiantes que no han logrado alcanzar el objetivo pedagógico en la adquisición de la lectura (aprender a leer) y se encuentran ubicados en grado segundo y tercero primaria.	Identificar los factores socio-demográficos y educativos que afectan el proceso de aprendizaje de la lectura de los estudiantes para orientar psicopedagógicamente a los docentes en el manejo de éstas necesidades.

Fuente: Elaboración Propia

Test psicológico cuantitativo: MSCA Escalas McCarthy de aptitudes y psicomotricidad para estudiantes.

Es un test estandarizado, diseñado para edades comprendidas entre 2 ½ y 8 ½ años, y la tipificación original se basó en una muestra de 1000 estudiantes de Estados Unidos, estratificada según edad, sexo, raza, región geográfica y ocupación del padre. Contiene 18 test independientes que evalúan aspectos cognitivos y psicomotores del desarrollo del estudiante. Los 18 test independientes del MSCA constan de una amplia serie de tareas cognitivas y motrices de carácter lúdico para evitar ansiedad en la evaluación y para favorecer el rapport entre el examinador y el estudiante. Estos test permiten la obtención de índices o puntuaciones en seis escalas: Verbal, perceptivo-manipulativa, numérica, general cognitivo, memoria y Motricidad. Al considerar conjuntamente el contenido de las tres primeras escalas se constituye la Escala General Cognitiva o Índice General cognitivo.

Tabla 8 Ficha técnica

Autor: Dorothea McCarthy
ISBN: 9788493882594

Tiempo: variable, de 45 a 60 min
Edad: Estudiantes de 2 años y medio a 8 años y medio
Aplicación: Individual
Clasificación: C

Fuente: Manual MSCA.

3.4 Las Escalas del MSCA

Escala Verbal.

Mide la aptitud del estudiante para procesar y entender estímulos verbales, y para expresar verbalmente sus pensamientos. Está integrada por los test de memoria pictórica, vocabulario, memoria verbal, fluencia verbal y opuesta.

Escala perceptivo-manipulativa.

Evalúa mediante la manipulación de materiales concretos, la coordinación visomotora y razonamiento no verbal. Pone en ejercicio, aptitudes como la imitación, la clasificación, la lógica y la organización visual en diferentes tareas espaciales, perceptivo visuales y conceptuales. Incluye test de construcción de cubos, rompecabezas, secuencia de golpeo, orientación derecha izquierda, copia de dibujos, dibujo de un estudiante, formación de conceptos.

Escala numérica.

Evalúa la capacidad del estudiante para los números y su comprensión de términos cuantitativos, por tanto, evalúa más la aptitud numérica que su habilidad de cálculo. Está integrada por los test de cálculo, memoria numérica, recuento y distribución.

Escala de memoria.

Evalúa memoria inmediata del estudiante mediante estímulos visuales y auditivos. La integran los test de memoria pictórica, secuencia de golpeo, memoria verbal, memoria numérica

Escala general cognitiva.

Evalúa el razonamiento del estudiante, formación de conceptos y memoria, tanto para resolver problemas verbales o numéricos; como cuando manipula materiales concretos. Este índice muestra su nivel intelectual en relación con otros sujetos de su misma edad cronológica.

Escala de motricidad.

Evalúa coordinación motora del estudiante en tareas motoras tanto finas como gruesas. Los test de esta escala son: coordinación de piernas, coordinación de brazos, acción imitativa, copia de dibujos, dibujo de un estudiante.

3.5 Instrumento psicológico cualitativo: Test de la Familia

El test de la familia fue creado por Porot (1952). Es un test proyectivo, fundado en la técnica del dibujo libre de los estudiantes. Se trata de una prueba de personalidad que puede administrarse a partir de cinco años de edad hasta la adolescencia. Su uso posibilita la libre expresión de los sentimientos de los estudiantes hacia sus familiares, especialmente hacia sus progenitores y refleja, además, la situación en la que se colocan ellos mismos con su medio doméstico. Para el estudio se tendrá en cuenta la interpretación dada por Louis Corman (1961).

El test se interpreta basado en las leyes de la proyección, su aplicación es de 30 minutos y solo exige una hoja de papel y un lápiz. La indicación exacta para el estudiante es “dibuja una familia, una familia que tú imagines”. De ésta manera el estudiante expresa su subjetividad. Posteriormente se realiza al estudiante una entrevista en donde se le invita a explicar lo que hizo, identificar los personajes y el tipo de relaciones que se dan entre ellos.

Conflictos explorados en el test de la familia:

Conflictos de rivalidad fraterna

La rivalidad entre hermanos suele considerarse un proceso natural sin embargo al mantenerse en el tiempo y no canalizarse afectivamente, puede tornarse patológica y puede llegar a provocar actos peligrosos o inhibirse en agresión debido a la censura de los padres. Los conflictos fraternos pueden manifestarse en:

Reacciones agresivas de manera directa o indirecta

El estudiante puede llegar a expresar excepcionalmente en el dibujo situaciones de malos tratos o agresiones o; por el contrario, develarlo en la entrevista. Por otro lado, puede a través del dibujo minimizarlo, eliminarlo, dibujarse solo o dibujar solo a la pareja como formas de agresión indirecta hacia los hermanos.

Reacciones depresivas a partir de la eliminación o en la desvaloración de sí mismo, en el dibujo.

Hacen referencia a las reacciones afectivas asociadas a culpabilidad por los sentimientos de agresión experimentados en las relaciones fraterna o familiares y su impacto en la imagen negativa de sí mismo.

Reacciones regresivas o de identificación con un bebé

Conflictos edípicos.

Se definen como aquellos conflictos relacionados con el desarrollo psicosexual infantil es decir a los sentimientos y curiosidad que le produce al estudiante la relación entre los sexos, la intimidad de sus padres, los misterios de la fecundación y el nacimiento de los estudiantes. El estudiante experimenta la necesidad de tener el afecto de los padres. Se manifiestan en:

Conflictos de relación edípica.

Identificación con el padre del mismo sexo ó por acercamiento con el padre del sexo opuesto.

Conflictos de rivalidad edípica.

Celos de la pareja, desvaloración o eliminación del padre del mismo sexo.

3.6 Instrumento cualitativo: Cuestionario para Entrevistas Semiestructuradas.

Según sabino (1992), la entrevista es una forma específica de interacción social que tiene por objeto recolectar datos y tiene la ventaja de que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus opiniones, deseos, actitudes y expectativas. Las entrevistas

se centran en un objetivo y tema específico y plantean preguntas abiertas de tal manera que obtienen información cualitativa al ofrecer un margen de libertad o espontaneidad para formular las preguntas sin ceñirse a un formato estructurado y rígido. Para su diseño se realiza una guía de entrevista con las variables en las que se quiere profundizar y posteriormente será validada por expertos.

Para indagar con mayor profundidad los casos estudiados desde las diferentes perspectivas, se diseñaron tres entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos. Una dirigida a los docentes que han estado involucrados en la enseñanza de los estudiantes desde el primer grado de primaria, otra para los padres o acudientes y finalmente otra para los estudiantes.

3.7 Entrevista Semiestructurada para padres o acudientes

Está compuesta por 31 ítems agrupados en cinco categorías que especifican los factores que pueden intervenir en el proceso de adquisición de la lectura. (Ver Apéndice A). El instrumento fue sometido a proceso de validación por jueces y con pilotaje para su funcionamiento y contenido.

Tabla 9 Diseño de entrevista semiestructurada para padres o acudientes

Sub categoría	Descriptor	Total de Ítems
Datos de identificación	Sexo, Edad, Escolaridad Zona de residencia Seguridad social	1
Aspectos sociodemográficos	Fuente de ingreso Nivel de ingreso. Condiciones de vulnerabilidad Características de la vivienda: Material de construcción Distribución de espacios Servicios públicos	10
	Tipo de familia Comunicación:	4

Dinámica familiar	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	
Aspectos académicos	Inicio de edad escolar Repitencia Orientación en el proceso académico Ambiente letrado: Uso de la lectura en la familia Motivación e intereses Organización y hábitos de estudio	11
Expectativas hacia la capacidad de aprendizaje del estudiante.	Positiva Negativa	5

Fuente: Elaboración propia

3.8 Entrevista semiestructurada para docentes.

La constituyen 35 ítems agrupados en cinco categorías que especifican los factores que pueden estar presentes en el proceso de adquisición de la lectura. (ver apéndice B). El instrumento fue sometido a proceso de validación por jueces y con pilotaje para su funcionamiento y contenido.

Tabla 10 Diseño de entrevista Semiestructurada para docentes

Sub categoría	Descriptor	Total de Ítems
Concepciones acerca del proceso de enseñanza de la lectura	Lingüística Instrumental (conductual) Socio-cultural	10
Enfoque en la enseñanza de la lectura.	Conductual Cognitivo-Psicolingüístico	5

	Constructivista	
Método de enseñanza de la lectura.	Alfabético Silábico Global Socio-cultural	9
Estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura.	Antes de la lectura Durante la lectura Después de la lectura	5
Expectativas del docente hacia las capacidades de aprendizaje de la lectura del estudiante.	Positivas Negativas	4
Relaciones interpersonales	Entre docente-estudiante Entre estudiante- estudiante	2

Fuente: Elaboración propia.

3.9 Entrevista semiestructurada para los estudiantes de la muestra.

Consta de 37 ítems agrupados en cinco categorías que especifican los factores que pueden intervenir en el proceso de adquisición de la lectura. (Ver apéndice C). El instrumento fue sometido a proceso de validación por jueces y con pilotaje para su funcionamiento y contenido.

Tabla 11 Diseño de entrevista Semiestructurada para Estudiantes

Subcategoría	Descriptor	Total de Ítems
Expectativas y actitud del estudiante hacia el aprendizaje de la lectura.	Positivas – autoconfianza Negativas – fracaso Concepto de lectura Motivación del estudiante hacia el aprendizaje (gusto por: el estudio, la lectura, preferencia por áreas).	6
Estado emocional	Atención de la familia Sentimientos por no saber leer	8
Aspectos Académicos	Motivación e intereses Orientación en el proceso académico Organización y hábitos de estudio	15
Método de enseñanza de la lectura	Estrategias preferidas por el estudiante para el aprendizaje de la lectura.	6
Relaciones interpersonales	Entre docente - estudiantes	2

Fuente: Elaboración propia

3.10 Prueba Piloto para validación de instrumentos aplicados a las madres de familia, los docentes y estudiantes de la muestra.

Se realizó una prueba piloto a los cuestionarios para entrevista semiestructurada mediante dos jueces expertos para lo cual se optó por la prueba estadística de concordancia de Kendall (W) que permitió establecer las variaciones en los acuerdos entre jueces. El valor de W oscila entre 0 y 1. El valor 1, significa concordancia de acuerdos total y el valor de 0, desacuerdo total, siendo 1 el puntaje deseado” (Cuesta Santos, 2000). A cada experto se le entregó una rejilla con los objetivos de los instrumentos y los criterios que debía tener en cuenta para calificar la validez del contenido de las entrevistas. (ver apéndice D).

Elementos de la fórmula para calcular el coeficiente:

W: Coeficiente de concordancia.

K: Cantidad de expertos.

N: Cantidad de variables.

T: Factor de corrección.

R_j: Suma de los rangos asignados a cada variable.

S: Suma de los cuadrados de las desviaciones.

t: Número de observaciones en un grupo ligado por un rango dado.

Pasos para lograr la fórmula

Es necesario primero, ordenar las observaciones por rangos, de la variable. Segundo, sumatoria de los rangos de acuerdo con cada variable. Tercero, sumatoria de la sumatoria del segundo paso, sacar un promedio. Cuarto, calcular las diferencias obtenidas entre la sumatoria y

el promedio, elevarlas al cuadrado y sumarlas, esto da el valor S. Quinto, Aplicar la ecuación para obtener el ajuste dado por las ligas o empates. Seis, Aplicar a la ecuación coeficiente de concordancia de Kendall (w). Siete, transformar w en ji cuadrada y calcular los grados de libertad (gl). $gl = N - 1$. 8. Decidir si se acepta o rechaza la hipótesis.

Con la W obtenida, es necesario determinar si W está próximo a 0 ó 1 y saber si W es significativamente distinta de 0 para rechazar la hipótesis de concordancia casual. Esta sería inicialmente una prueba de hipótesis.

Según lo anterior, se utilizó el coeficiente de concordancia de Kendall (Coef) para evaluar la asociación entre los evaluadores cuando las clasificaciones sean ordinales y tenga 3 o más niveles de clasificaciones.

El coeficiente de Kendall considera el orden de las puntuaciones, pero los estadísticos kappa no. Por ejemplo, el coeficiente de Kendall considera el hecho de que las consecuencias de clasificar erróneamente un elemento perfecto (clasificación = 5) como malo (clasificación = 1) son más graves que clasificar erróneamente el elemento como muy bueno (clasificación = 4).

Interpretación

El coeficiente de concordancia de Kendall puede variar de 0 a 1. Mientras mayor sea el valor de Kendall, más fuerte será la concordancia.

P: El valor p es una probabilidad que mide la evidencia en contra de la hipótesis nula. Los valores p más bajos proporcionan fuerte evidencia en contra de la hipótesis nula.

Se empleó el valor p del coeficiente de concordancia de Kendall, para determinar si debe rechazar o no puede rechazar la hipótesis nula.

H_0 : La concordancia del evaluador se debe a las probabilidades.

H1: La concordancia del evaluador no se debe a las probabilidades. (Existe correlación o coincidencia significativa)

Para determinar si las clasificaciones están asociadas, se compara el valor p con el nivel de significancia. Por lo general, un nivel de significancia (denotado como α o alfa) de 0.05 funciona adecuadamente. Un nivel de significancia de 0.05 indica que el riesgo de concluir que las clasificaciones están asociadas, cuando en realidad no es así, es de 5%.

A las probabilidades (Valor $p \leq \alpha$: La concordancia del evaluador no se debe Rechazar H0)

Si el valor p es menor que o igual al nivel de significancia, se rechaza la hipótesis nula y concluye que las clasificaciones del evaluador están asociadas entre sí.

Valor $p > \alpha$: La concordancia del evaluador se debe a las probabilidades (No rechazar H0)

Si el valor p es mayor que el nivel de significancia, no se puede rechazar la hipótesis nula, porque no cuenta con suficiente evidencia para concluir que las clasificaciones del evaluador están asociadas.

El análisis estadístico de cada Instrumento se evidencia en el Apéndice H.

Luego de realizar el análisis estadístico a los cuestionarios de entrevistas, se realizaron los siguientes ajustes de tipo cualitativo sobre los mismos.

Revisión entrevista semiestructurada a acudientes

Juez experto 1.

En el descriptor Dinámica familiar: Se sugiere la organización de los ítems de relaciones familiares:

Organizar las preguntas con relación a pareja y demás familiares de manera consecutiva para su total coherencia.

En el descriptor relaciones entre hermanos; el ítem: considera que en la relación entre hermanos predomina: la comprensión y ayuda mutua___. No incluye a los hermanastros. Se sugiere incluirlos.

Juez experto 2.

El ítem: Tipo de Familia: Familia extensa___ Monoparental ___ Amiga___ Homo parental___ Familia de padres mayores___ Reconstituída o ensamblada___ Multinuclear___, Se sugiere que es muy estructurada para la familia, por la terminología. Por tanto se deja solo como elementos de categorización a partir de la información recogida durante la entrevista.

Se sugiere redactar mejor el ítem: ¿Cómo hace usted para saber que le gusta o le disgusta a su hijo (a)?, así: ¿Cómo sabe usted si algo le gusta o le disgusta a su hijo?

La pregunta: ¿Cómo describe usted el comportamiento de su hijo en el hogar?,

Es considerada por el experto como muy cerrada y sugiere que se cambie por: explique, ¿cómo es el comportamiento de su hijo en el hogar?

Mejorar redacción del ítem: ¿puede mencionar algunas dificultades con su pareja actual en caso de existir? Se sugiere omitir: “en caso de existir”.

Mejorar redacción del ítem: ¿cómo describe usted la relación con su hijo? Podría ser: describa la relación que establece o tiene con su hijo. El cómo hace que la pregunta quede cerrada.

Mejorar redacción del ítem: ¿Puede mencionar algunas dificultades que usted observa en ésta relación?, cambiar por: mencione algunas dificultades con su hijo.

Mejorar redacción del ítem: ¿Puede mencionar los aspectos positivos que usted observa en ésta relación? Se sugiere: ¿Qué aspectos positivos resalta de su relación?

Mejorar redacción del ítem: ¿Puede mencionar algunas dificultades que usted observa en ésta relación? Se sugiere realizarla directamente: Mencione algunas dificultades de la relación.

Mejorar redacción del ítem: ¿Puede mencionar los aspectos positivos que usted observa en ésta relación? Se sugiere realizarla más directa: ¿Qué aspectos positivos resalta de su relación?

Revisión entrevista semiestructurada a docentes

Juez experto 1. El ítem ¿qué es para usted aprender a leer? ubicado en el descriptor concepciones acerca del proceso de aprendizaje de la lectura, se repite con el ítem: ¿qué significa para usted aprender a leer? Ubicado en el descriptor enfoque en la enseñanza de la lectura.

Juez experto 2.

Los ítems, de acuerdo con su experiencia ¿Cuál es la mejor forma de enseñar a leer a un estudiante/a? ubicado en el descriptor de concepciones acerca del aprendizaje de la lectura y ¿Qué es lo más importante que usted tiene en cuenta al enseñar a un estudiante o niña a leer? ubicado en enfoque de la enseñanza de la lectura, son muy parecidos por tanto se sugiere dejar uno solo.

Revisión entrevista semiestructurada a estudiantes:

Juez experto 1.

En conclusión el juez experto 1. Considera que cumple en un 100% con los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Por tanto se considera validada.

3.11 Procedimiento para la aplicación de los Instrumentos

La aplicación de los instrumentos se realizó de la siguiente manera:

Se solicitaron los permisos correspondientes a través de los consentimientos informados (apéndice E y F) al director de la institución, a los padres de familia y luego a los docentes. A cada grupo que participó se le explicaron los objetivos de la investigación.

Aunque con los estudiantes de manera directa, no se usó consentimiento informado, se les explicó cómo podían colaborar con la investigadora a fin de comprender cómo ayudarles a leer.

Los Test estandarizados McCarthy y Familia se aplicó a los estudiantes, mediante sesiones individuales. Cada aplicación de instrumento, estuvo a cargo de un profesional en psicología competente en el área, al igual que la entrevista.

En primer lugar, se aplicó el Test McCarthy siguiendo las instrucciones de aplicación durante una sola sesión de 1 hora, 30 minutos. En segundo lugar, se aplicó el test de familia en las condiciones e instrucciones que éste maneja en una sesión de media hora.

Las entrevistas semiestructuradas a docentes, padres de familia y estudiantes de la muestra, se realizaron en sesiones individuales, en el lugar acordado por los participantes con el fin de garantizar la comodidad, privacidad, seguridad personal y disposición para la investigación.

3.11.1 Aspectos éticos

La presente investigación, sigue los principios establecidos en la Declaración de Helsinki: respeto a los derechos del sujeto, prevaleciendo su interés por sobre los de la ciencia y la sociedad y el respeto por la libertad del individuo; en el Reporte Belmont: respeto por las personas, beneficencia y justicia y en las Pautas CIOMS que rige los principios éticos para la ejecución de la investigación en seres humanos, especialmente en los países como Colombia, en desarrollo dadas las circunstancias socioeconómicas, leyes, reglamentos y sus disposiciones ejecutivas y administrativas. A nivel nacional, en la Resolución 008430 de octubre 4 de 1993, debido a que esta investigación se consideró de bajo riesgo y en cumplimiento con los aspectos mencionados con el Artículo 6 de la presente resolución, este estudio se desarrolló conforme a los siguientes criterios

El respeto a la dignidad y la protección de los derechos y bienestar de los sujetos en estudio.

El consentimiento informado y por escrito de cada uno de los actores como director de la institución, las madres y los docentes de la entidad.

La investigación fue realizada por profesionales con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del sujeto de estudio y bajo la responsabilidad de una entidad.

Todos los aspectos mencionados anteriormente, fueron autorizados tanto por la institución como por los participantes y formalizados en los formatos de consentimiento informado diseñados para éste fin. (Ver apéndice G).

La investigación en Educación debe considerar los estándares éticos elaborados por la Asociación Americana de Investigación Educativa AERA (1992), entre los que se consideraron los siguientes aspectos:

El planteamiento de la investigación exigió al investigador afianzar sus propias perspectivas teóricas y metodológicas y ser consecuente con ellas. Por tanto, durante el proceso de estudio, el fenómeno fue estudiado como producto de la continua reflexión, revisión teórica, análisis y valoración de los criterios de adecuación que surgieron.

En aras de preservar derechos de privacidad, dignidad e intimidad de los sujetos en particular y la sensibilidad e integridad de la institución investigada, la información obtenida en el estudio se recolectó, analizó y mantuvo anónima. De igual forma se explicaron previamente los objetivos de investigación a los participantes y los procedimientos a emplear con el fin de que conocieran claramente el proceso, sus derechos, beneficios, limitaciones y alcance.

Con el fin de asegurar la competencia del investigador se contó durante toda la investigación con la asesoría del director experto y la asistencia a tres módulos académicos que

hacen parte del programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Los resultados y socialización de los informes producto del estudio, se entregarán a los participantes dando cabal cumplimiento a los compromisos establecidos en la etapa de sensibilización para participar en el estudio y de la firma del consentimiento informado.

De igual manera las sugerencias y resultados para mejorar la práctica y calidad educativa institucional serán socializados con el rector.

Capítulo 4

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de los datos obtenidos con la muestra de estudio, acudientes y docentes. La información, se estructura por categorías que están en relación con cada uno de los objetivos planteados. Como se trata de un método mixto, se organizó la información a través de tablas con diferentes tipos de datos.

Los datos cualitativos, se organizan por las categorías, especialmente, los testimonios de las entrevistas y los cuantitativos con el test de McCarthy.

La información cuantitativa, se presenta también en tablas, con las categorías factores socio-económicos-familiares asociados al proceso de aprendizaje de la lectura de los estudiantes, resultados del test de McCarthy y acuerdo entre jueces para la validación de instrumentos

Los resultados del estudio responden a la pregunta investigativa ¿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?, para ello se definió la categoría central de estudio: características de los factores presentes en la adquisición de la lectura es decir; aquellas condiciones de enseñanza, individuales o socio familiares que contribuyen a que el estudiante aprenda a leer.

A partir de esta categoría se preestablecieron tres subcategorías de análisis explicadas a continuación: factores individuales, factores socio familiares y factores relacionados con el proceso de enseñanza en los docentes.

Los datos se analizaron por sujetos y posteriormente se realizó una triangulación entre ellos y los referentes conceptuales. Cada instrumento arrojó resultados cuantitativos o cualitativos que se complementaron en la última fase de investigación. A continuación, se presentan los resultados teniendo en cuenta la siguiente codificación: estudiantes (E1, E2 y E3). madres: (M1, M2 y M3) y docentes (D1, D2 y D3).

4.1 Factores Socio-Económicos-Familiares Asociados al Proceso de Aprendizaje de la Lectura de los Estudiantes

En las siguientes tablas, se encuentra organizada la información cualitativa de la familia con relación a las categorías y subcategorías de estudio en los factores familiares. Entre los cuales se revisaron, características sociodemográficas, estructura familiar, dinámica familiar, estilo de comunicación, estilo de autoridad, relaciones familiares, aspectos académicos de los hijos, y expectativas sobre la capacidad de aprendizaje de los niños.

Tabla 12 Características Sociodemográficas de las familias de los niños de la muestra

Datos sociodemográficos	Frecuencia	Porcentaje
Sexo de las entrevistadas		
Femenino- madres de los niños(a)	3	100
Edad		

38 años (madre E 2)	1	33
46 y 56 años (madres E1 y 3)	2	67
Escolaridad		
Primaria incompleta (madres E2 y E 3)	2	67
Bachiller incompleto (madre E1)	1	33
Ocupación		
Ama de casa (madre E1)	1	33
Trabaja en restaurante (madre E2)	1	33
Trabaja en taller de mecánica (madre E3)	1	33
Nivel de ingreso		
Menos de salario mínimo (madre E1)	1	33
Salario mínimo (madre E3)	1	33
Sin ingreso, sujeta al salario del esposo (madre E2)	1	33
Vinculación a programas del estado		
Familias en acción	3	100
Nivel Sisben 1	3	100
EPS	3	100
Estrato 1	3	100
Zona de residencia		
Casco urbano (E2 y E3)	2	67
Área Rural (E1)	1	33
Material en que están construidas las viviendas		
Cemento rústico	2	67
Cemento frisado	1	33
Piso en Ladrillo frisado	1	33
Piso en Cemento	1	33
Piso en Tableta	1	33
Personas por habitación		
Dos habitaciones, (dos niños en una y una niña en otra).	1	33
Dos Habitaciones (una niña en cada una).	1	33
Dos habitaciones (Comparten una sola habitación el niño con dos hermanas mayores).	1	33
Padres solos en su habitación	3	100

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 12, se destacan como características sociodemográficas, las mujeres en periodos evolutivos de adulta (38 años) y adulta intermedia (46 y 56 años), con escolaridad baja, no culminan sus estudios (primaria y bachillerato incompletos). La ocupación de ellas es el trabajo, en casa (restaurante y taller) y fuera de ella. (Oficios varios) y sus ingresos son bajos (el

mínimo y por debajo del mínimo). Las tres madres entrevistadas, expresan que reciben aportes del estado porque pertenecen a familias en acción para solventar las necesidades de sus hijos.

El nivel socioeconómico en el cual están clasificados es 1, por lo cual tienen servicios cubiertos de salud con EPS subsidiada con sisbén 1. Esta clasificación se refleja en la calidad y ubicación de sus viviendas, una en zona rural y dos en la zona urbana del municipio. Las residencias están en obra negra (cemento rustico y frisado) similar ocurre con sus pisos, solo una con tableta. La distribución de las habitaciones es proporcional con las personas que la habitan, solo en un estudiante (E3) se comparte una sola habitación para tres personas. Es clara la privacidad que existe para los padres, quienes disponen de una sola habitación para ellos.

Tabla 13 Servicios públicos que tienen las viviendas de las familias de los niños de la muestra

Servicios públicos con los que cuentan	Frecuencia	Porcentaje
Gas natural	2	67
Gas cilindro (pipeta)	1	33
Alcantarillado	2	67
Pozo séptico	1	33
Luz Eléctrica	3	100
Cocina	3	100
Baños (uno por casa)	3	100

Fuente: Elaboración propia

La tabla 13, completa la información sobre las condiciones de la vivienda. Como resalta, la vivienda ubicada en la zona rural, tiene pozo séptico y no alcantarillado; gas en cilindro y no por tubería. Todas poseen electricidad, cocina y solo un baño.

Tabla 14 Apreciación de las madres acerca de la estructura y dinámica familiar

Preguntas a las madres (M1, M2, M3), acerca de la estructura y dinámica familiar
Estado civil de los padres

-
- M1 Padres separados, cuatro hijos, de los hermanos, el estudiante nace de siete meses. El padre constituye nueva relación, ocasionalmente ayuda a los niños. La Madre ha tenido dos relaciones más y un hijo más.
 - M2 Los padres de la niña se mantienen con el transcurso del tiempo. Dos hijas de la relación.
 - M3 Los padres del estudiante no establecieron nunca unión. La madre se organiza con una nueva pareja, con este tiene otra una hija, se separa y establece la relación con el actual padrastro del niño.

Con quién vive

- M1 Vive con dos hermanos y una media hermana de 27 años en condición de discapacidad (trauma craneoencefálico).
- M2 La niña vivió siempre con padres y hermana mayor que fue trabajadora hasta hace tres años, la familia se traslada a vivir a la cabecera municipal desde una vereda lejana.
- M3 Siempre ha vivido con la madre, ahora el padrastro, hermana, un medio hermano menor (hijo de la madre y padrastro) y una hija del padrastro. El papá no ha vivido con él nunca.

Relaciones familiares con niño(a)

- M1 En el hogar actual desde hace tres años, mantiene relaciones positivas, pero no tienen hijos. La madre percibe que la madrastra del estudiante también es un referente positivo pero el padre sigue interfiriendo negativamente y poco ayuda a sus hijos.
- M2 La familia estuvo involucrada en un proceso de comisaria de familia por maltrato infantil por parte del padre con su hija mayor. La relación de la niña con el papá es basada en el temor y débil comunicación dada su tendencia al maltrato verbal. "Él es agresivo, la trata feo"
- M3 El padre reconoce al estudiante por solicitud de la madre, este es alejado del hijo y no hay contacto alguno. "Vive lejos en una finca y nunca se ven"

Expresión afectiva al hijo(a)

- M1 Casi a diario la madre expresa afecto. "Yo les digo tu puedes ser el mejor, eres muy inteligente eso si para qué, pero lo hago mucho, mi amor está bien lo que hiciste te quedó bien, felicitaciones son los hijos más lindos que tengo, son lo mejor gracias. Eso a ellos toca tenerlos así."
 - M2 Yo si con ella, soy muy cariñosa, yo guardo todo para que a ella no le falte él padre no apoya, consume licor, no es responsable.
 - M3 Pues sí, no siempre pero si lo abrazo y lo beso pero ese es más cansón, él es muy cariñoso.
-

Según lo ilustrado en la Tabla 14, se puede afirmar que hay dos tipos de familia. En los E1 y E3 la familia es reconstituida, caracterizada por varias vinculaciones con otras parejas, por lo cual estos menores, se enfrentaron a rupturas muy tempranas, creando vacío afectivo paterno. En el E2 la familia es de tipo nuclear, es decir, permanecen ambos padres con sus hijas.

Por otra parte, el factor de con quién conviven los niños, es notorio que afecta la dinámica familiar, ocasionando mayor repercusión afectiva en ellos. Las madres encuentran presiones emocionales para responder a las demandas afectivas con las personas bajo las cuales vive su cotidianidad. Para los E1 y E3, estos tienen sus propias necesidades que no siempre son atendidas. En el E1, tiene una media hermana de 27 años en condición de discapacidad (trauma

craneoencefálico). En el E3, está el padrastro, una hermana, un medio hermano menor hijo de la madre y el padrastro. Distinto ocurre con la E2, quien es la menor en medio de los adultos.

Entonces, las relaciones intrafamiliares es un factor fuerte para afectación afectiva en los tres estudiantes por el lado del padre (relación agresiva o distante). El factor destacado es la violencia en los antecedentes de pareja y en la E2, es una situación que permanece. El padre es agresivo y la madre junto a la niña han aprendido a temerle.

La expresión afectiva de las madres es variada y es un factor que afecta el aprendizaje. La madre del E1, afirma que expresa abiertamente el afecto a su hijo, le reconoce sus logros y le anima a continuar. La madre de E2, está muy atenta a satisfacer las demandas y necesidades económicas y afectivas frente a las carencias del padre. La expresión del afecto, es diferente en el E3, la madre afirma que es el estudiante quien es más expresivo y no ella. La madre considera la expresión del hijo como avasalladora y molesta.

Tabla 15 **Apreciación de las madres sobre el estilo de comunicación en la familia**

Preguntas a las madres (M1,M2,M3) sobre el estilo de comunicación en la familia	
Estilo de comunicación	
M1	“La comunicación entre nosotros es excelente, es amable, nosotros escuchamos los puntos de vista, una pregunta allá hablamos mucho.”. “Él me dice las cosas es a mí para que yo le diga al niño”.
M2	“Difícil con el padre por la agresividad. La con la niña la madre es amable, satisface las necesidades económicas y afectivas de la hija. “Él es el que a veces es como duro”
M3	“Al principio reconozco que era agresiva pero ya ahora no”. Eso ha cambiado. Normal ya hablamos con él y a ratos le da a uno rabia pero no pasa nada más.
Manejo de la discusión con hijo(a)	
M1	“Normalmente él me dice perdóname mami no lo vuelvo a hacer y yo simplemente lo perdono porque a mí no me gusta” y les digo: “si vuelve a hacer lo mismo ahí me toca pegarles”. Pero les digo y generalmente hacen caso.”
M2	“Pues nada de eso sucede, uno la regaña y ya, pero yo con ella casi no discuto”. No la trato mal yo no me gusta tratarla mal. El papá “la trata feo, la regaña mucho, le dice malas palabras, pero no puedo decir nada porque está ahí y se pone bravo.”
M3	“Pelea uno con él y al ratito ya todo normal, nos arreglamos en el momento y al rato yo le pido un favor y ya. Sobre todo, lo regaño por los problemas de la calle.”
Funcionalidad, confianza en la comunicación	
M1	“Pues es difícil que me cuenten lo que pasa en el colegio, ahí creo que estoy fallando yo, porque no he encontrado un método para que ellos me digan a mí las cosas.”. El padrastro me dice es a mí las cosas para que yo diga.

-
- M2 “Confianza conmigo sí. Con él (padre) no”. Él (esposo) me pegaba antes. El papá dice que la niña le cuenta algunas cosas, pero que él no pregunta nada”. Vive regañando más que todo cuando toma.
- M3 “Él me cuenta todo, me dice que lo acusan de algo, que un estudiante le hizo, no le hizo, él cuenta todo. Parece una lora, pregunta por todo, toca es decirle que no pregunte más.” Con el padrastro es que poco hablan. “ha cambiado, ahora hablamos con él y a ratos le da a uno rabia, pero no pasa nada más.”

Hacia donde dirige la crítica

- M1 “Yo les digo el error, de buena manera. Normalmente mi frase es: siembras lo que recoges, si siembras violencia vas a recoger violencia, la vida te da a ti lo que tú le das a la vida, si te golpea alguien y tu das lo mismo es peor.”
- M2 “Pues casi ella no da que decir, es juiciosa, él es el que la regaña porque no trabaja”.
- M3 “Yo lo regaño porque es muy desobediente, me trae sobre todo problemas de la calle, entonces yo lo regaño, casi ni le pego. Eso más bien yo lo dejo por ahí, a veces ya ni le digo nada, pero al momentico de regañarlo ya se calma.”
-

Fuente: Elaboración propia.

La comunicación como se aprecia en la tabla 15, es variada en los aspectos que le componen; se revisa el estilo (asertivo y no asertivo), manejo de la discusión, funcionalidad, confianza, dirección de la crítica que se hace a los hijos. En cada uno se consideran la intervención del padre y la madre con el hijo (a).

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, afirma: “ha cambiado, ahora hablamos con él y a ratos le da a uno rabia, pero no pasa nada más.”. 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 y no le dice nada.

Tabla 16 la apreciación de las madres sobre el estilo de autoridad que ejercen en la crianza con sus hijos.

Preguntas a las madres sobre el estilo de autoridad que ejercen en la crianza con sus hijos.	
Formas de corregir al hijo.	
M1	“Yo les doy tres oportunidades sobre todo a “J” porque él es a gobernar, trato de hacer de todo para calmarme prefiero irme por allá con los animales porque yo me prometí no gritar a mis hijos.”. El no dice nada deja que yo sea la que lo corrija.
M2	El papá si la regaña y le dice malas palabras, con su hija mayor tuvo problemas, yo le digo a él “usted verá”. Ella no da guerra. Yo no tengo necesidad de pegarle ella es juiciosa no hay problemas.
M3	Si me lleva la contraria, yo casi no le digo nada, ese molesta y lo regaña, cuando no hace caso si le pego. Si me lleva la contraria lo dejo para no pelear. Si me pongo muy brava mejor dejarlo para no pegarle. El padrastro me dice que le ponga límites, él no le dice nada.
Manejo de la autoridad con los hijos en el hogar	
M1	Hay mucho control y mucha calidez, pero se pierde el equilibrio entre el dar y tomar control. Hay caricias y manejo de límites claros y firmes sin acudir a la agresividad y castigo.
M2	Hay mucho control, pero hay a veces poca calidez en el trato. Solo se le ordena y la manera de hacerlo cumplir las normas es rígida y autoritaria. El papá, sobre todo, él es a veces duro con ella yo si no. En la madre hay poco control y mucha calidez en el trato.
M3	Hay poco control y poca calidez en el trato. Poco se sabe de los hijos, se mantienen muy a la deriva, se dificulta poner límites y normas, se es inconstante e indiferente. “Él dice que le ponga límites, yo a veces no le digo nada”.
Descripción de comportamiento del estudiante en el hogar	
M1	Él es juicio, le gusta mucho ver televisión, pero él hace caso, a veces no le hace caso es a él, pero ahí le insiste hasta que lo hace, alegan por bobadas. Pero él lo quiere mucho
M2	“Ella es juiciosa ayuda, me cuenta a mi todo: mamá me duele, me dice si se cae o no y, lo del colegio. Le miro los cuadernos porque como ella no sabe. Ella me ayuda, mantiene bien limpio, lo pasa es jugando y con el pizco juega por allá abajo o afuera fútbol.”
M3	Ese se la pasa molestando por ahí brincando y saltando, se trepa por las ramas, ayuda a ratos porque casi no le gusta si uno lo manda a veces ayuda barrer, hacer mandados eso si le gusta mucho y hace caso, sobre todo vuela para hacer los mandados. Para estudiar se levanta todos los días feliz, para ir al colegio.

Elaboración propia

En la tabla 16, para el estilo de autoridad, se evidencia en el E1, que la madre evita agredir físicamente a sus hijos, emplea opciones razonables con ellos y ejerce la autoridad. En el E2, la autoridad en el padre es ejercida de manera autoritaria, agresiva, pero la madre actúa en forma permisiva, pasiva. En el E3, se presenta bajo control, laxitud en el manejo de límites, tendencia a la despreocupación. La corrección se da por parte de la madre, con regaños y castigo sin lograr la conducta deseada.

Tabla 17 Entrevista a las madres sobre aspectos de la Dinámica familiar

Preguntas a las madres sobre relaciones familiares que ejercen en la crianza con sus hijos.	
Dificultades en la relación de pareja	
M1	“Religiosamente no veo dificultades, ese hombre ha sido una bendición para mí, el si no quiere hacer algo me dice, el trato es muy bueno, el me ayuda es cariñoso, pendiente. Muy buena.”
M2	Bien, pero la señora cuenta unas veces que el esposo la ha golpeado, en la entrevista, se reserva hablar por miedo a que el esposo escuche lo que dice.
M3	“Normal hablamos. Al principio si había problemas ya no”. Las dificultades son por él, porque me ponen muchas quejas del niño y él se pone bravo. “dice póngale límites a ese chino”. “Hay buen trato. Nunca golpes, ni gritos o insultos.”
Aspectos positivos de la relación de pareja	
M1	“A mí me cambió la vida, ese hombre ha sido una bendición en mi vida.”
M2	“Pues él ha mejorado, pero eso es difícil, pero no puede decirse nada”. Él sabe que yo no me vuelvo a ir por allá lejos a honduras, “yo de aquí no me voy”.
M3	“El bien, es bien. Él está pendiente de uno, ayuda, me da lo que necesito, al principio si para que le niego, pero ya no, ya no hay peleas; a veces por los chinos que “me dice que les ponga límites porque pelean mucho, y me dice que los regañe, pero no más.”
Tiempo compartido en pareja y dedicado al niño	
M1	“Yo creo que nunca es suficiente tiempo, nos vamos a trabajar y siempre procuro y le digo a mi esposo que quiero estar en mi casa cuando los niños lleguen, y estoy ahí, pero eso nunca será suficiente.”
M2	“Pues yo no salgo de aquí y aquí pasamos él se va a trabajar por allá y llega. A veces toma y llega, yo he hecho todo y bien. Pero ella la pasa es conmigo aquí.”
M3	“Bueno, todo el día trabajando juntos y el niño mantiene en la casa o aquí en el taller, o a veces donde los tíos. Ya no se sale tanto a la calle ya hace más caso”
Apoyo recibido por la pareja en la crianza del hijo	
M1	“Total, el me ayuda a recogerlos, traerlos, me dice mucho las cosas, me dice si los ve con mala compañía o no, me dice sin que ellos sepan.”
M2	“Pues sí, a veces, pero soy yo la que estoy pendiente, a mí me ayudaron para no sacarme de familias en acción.”
M3	“Sí muchísimo, él es el que me dice, no lo deje tanto en la calle, que lo ponga a estudiar, que le pegue solo un correazo y no más. Me colabora.”
Presencia de gritos, insultos o golpes por parte de la pareja actual.	
M1	“No, nunca con el tengo problemas, con el papá del niño, si porque no me colabora ni cinco, casi nunca les pasa. Le habla mal de mí, pero por lo demás no hay problemas. Solo que no acepta todavía la separación y pelea.”
M2	“Sí, con el papá nos trata muy mal”. El caso nunca ha sido denunciado. Solo la situación con la hija mayor quien era obligada a trabajar y no estudió. Fueron denunciados por maltrato infantil.
M3	“No han existido denuncias, en un tiempo el trato fue duro, mucha pelea y malas palabras, pero ya mejoró”. “Nunca golpes.”

Denuncias por gritos, insultos o golpes por parte de la pareja actual

- M1 No.
- M2 No, yo nunca lo he denunciado, pero él sabe, ya le dije que si seguía así le decía a la policía y a la comisaria.
- M3 No. Con el papá si me toco denunciarlo para que me diera el nombre y él no lo quiere por eso. El niño casi no lo quiere, le tiene rabia y el papá no ve de él.

Relaciones entre Madre/madrastra e hijo

- M1 Mi relación con él es muy bonita solo veo la dificultad que casi nunca cuenta lo que pasa en la escuela, yo no sé lo que pasa en ese salón. Yo tengo que inventarme una estrategia. Él ha cambiado mucho ya se involucra, se mete en las conversaciones de la familia no como antes que era aislado, se trata normal como si no tuviera problemas.
- M2 Yo la controlo a ella, mantengo pendiente, aunque casi no le digo nada porque ella es juiciosa y me ayuda mucho y ella juega y a uno no le contesta ni nada, ella me cuenta todo y hace caso.
- M3 Cuando me lleva la contraria le digo que le voy a pegar, pero no le pego y ese sale a correr pero yo lo dejo, a mí no me gusta correr a la pata del chino. A veces lo corrijo pegándole pero casi no, yo casi no le pego. Nosotros no la llevamos bien. Él es cariñoso.

Relaciones entre Padre/padrastro e hijo

- M1 Ellos se recochan mucho, pero "E1" trata de irrespetarlo mucho, el a veces no ha aprendido a entender la broma y se desespera y me toca decirle que se calme pero él aprendió a querer a "E1" diferente a sus otros hijos, Él vive feliz ahí en la finca dice yo de aquí no me voy cuando a veces hablamos de vender.
- M2 Negativa. Yo a él no la dejo que la castigue, es que el la regaña mucho la trata mal y es a mandarla a trabajar y a ella no le gusta. Nosotras estamos más tranquilas cuando estamos solas y cuando toma, toca dejarlo porque es más regañón, pero yo no le dejo que le pegue.
- M3 Ellos dos pelean pero se quieren, él le alega y le dice cosas pero es por joderlo no más. Pero es que a él le gusta joderlo. A él es al que más le hace caso. A veces a él no le hace caso, pelean por bobadas.

Entre hermanos/hermanastros e hijo

- M1 "Yo estaba muy pegada con el hermano menor y me di cuenta y traté de ubicar el mismo tiempo para todos". "J" se va con "S" (hermana) y el papá y ellos ya le traen a "J" (hermano), si traen juguetes o cosas ya le traen a "J" y se tienen en cuenta los tres." Son amigables antes si eran celosos del chiquito.
- M2 "Bien, la hermana trabaja y vive en Bucaramanga y tiene un hijo; ya ella tiene 20 años, pero está bien. Ellas hablan bien y ella a veces viene pero no le gusta por el papá", ella no pega con él "no lo quiere."
- M3 "Esos pelean ahí cada rato, pero por bobadas, pero él sobre todo con la pequeña es pendiente, pero pelean y toca regañarlos. A veces "C" (hermana) le pega y ella también le da y si pelean pues los separo y le doy en la jeta a cada uno para que no peleen y ya."
-

Elaboración propia

En el E1. La madre no percibe dificultades con su pareja actual y manifiesta trato positivo y de confianza. Si lo acepta en el pasado, con el padre de su hijo. Entre los hermanos al principio tuvo dificultades con el trato hacia el hermano menor pero acepta que ella se centró en él y por ello sus otros dos hijos se aliaron porque sentían celos. Actualmente no ve problemas entre hermanos y el estudiante es amable con ellos. Refiere apoyo positivo en la crianza del hijo. La relación del niño con el padraastro es buena, aunque discuten mucho. Respecto al tiempo

compartido en pareja y con los hijos la madre considera que es bueno, pero nunca es suficiente. El padre biológico del niño fue denunciado por inasistencia alimentaria.

En el E2. Al interior de la pareja la señora acepta problemas de violencia, al igual que del padre hacia la niña. La niña y la madre son unidas y se alían frente a las agresiones del padrastro, sin embargo; nunca ha iniciado un proceso de denuncia formal pero las autoridades conocen su caso. Se percibe poco apoyo en la crianza de la hija, la madre es quien asume más la responsabilidad aunque ambos padres trabajan juntos en el restaurante familiar. La relación con el padre es negativa. Respecto al tiempo compartido con la niña la señora considera que es bueno, pero no por parte del padre. La niña tiene buena relación con la hermana mayor, aunque vive en otra ciudad.

En el E3, La madre acepta que antes tuvo problemas con su actual pareja pero que ya no. Respecto al padre biológico del estudiante manifiesta que no quiere al niño y tuvo que demandarlo para que lo reconociera legalmente. Refiere apoyo positivo en la crianza del hijo por parte del padrastro. Los problemas son por el manejo de la autoridad y límites con los otros hijos.

Respecto al tiempo compartido con los hijos la señora considera que es bueno. La relación del estudiante con el padrastro es buena, la pareja trabaja junta en el taller de mecánica y en las tardes el estudiante a veces también asiste. Entre los hermanos se presentan peleas de difícil manejo para la madre y esto causa desajustes al interior de la familia. Puede concluirse que, en dos de los núcleos familiares, se presenta dificultad para manejar las relaciones entre hermanos, aspecto que interfiere en la pareja. Las relaciones entre hermanos reflejan celos hacia los hermanos menores.

Respecto al tiempo compartido en pareja, los resultados indican que existe buen espacio para ellos al igual que con los hijos, sin embargo; éste se ve interferido por actividades laborales

porque se ofrece tiempo al permanecer en el hogar, pero con escasa supervisión, manejo de límites y comunicación. Los hijos hacen lo que quieren mientras sus padres mantienen ocupados trabajando. Solo en uno de los núcleos familiares la madre tiene la posibilidad de dedicarse completamente a su hijo sin preocupación por actividades laborales.

Tabla 18 Entrevista con las madres de los niños sobre aspectos académicos.

Preguntas a las madres sobre aspectos académicos	
Edad de Inicio de escolaridad	
M1	6 años
M2	5 años
M3	6 años
Repitencia escolar	
M1	Repite primero primaria.
M2	Repite segundo primaria.
M3	Repite primero primaria.
Comentarios de los docentes a la madre sobre el comportamiento del niño(a)	
M1	La profesora en segundo “era totalmente indiferente a lo que el estudiante hacía y, en esa época, yo trabajaba en el ancianato y estaba en una crisis personal y, eso fue difícil... también, uno no puede culpar al profesor. En primero me decían que lo pusiera más a leer, que lo integrara más, que se distraía mucho, pero no era como en segundo que si fue terrible era para atrás, dejó de escribir lo poco que hacía, se distraía. Y en tercero, bien solo que éste año si hubo un problema de agresividad por ahí le pegó a un niño, pero mejoró mucho y le gustó el profesor.
M2	Que le ayudara mucho, que le repitiera, pero uno no sabe. El padre expresa, pero a uno lo mandan y uno no sabe un h.p. sieso, cuando más, uno da la firma... pues uno no sabe y no tiene tiempo, pero a ella le ayuda un niño... un vecino. Los profesores decían que le ayudáramos, pero como uno sin saber. Los profesores decían que me tocaba buscar a alguien que le ayudara.
M3	A mí siempre me han dicho que es que a él no le gusta, que no pone ni cinco de cuidado, se porta mal, no atiende. Se escapaba del salón desde chiquito. A mí me gustó más la otra profesora, ella le exigía bonito, la otra... lo dejaba hacer lo que él quería y, por eso es que él es así, no hace caso. A mí me decían era que el miraba a la ventana a ver los pájaros y no ponía casi cuidado.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 18, se aprecia que los niños en general, ingresan a la primaria en edades de 5 y 6 años, promedio de edad para cursar primero primaria en este contexto. Dos de ellos repiten primero y uno segundo primaria.

Con relación a las observaciones de los docentes sobre cada uno de los estudiantes, solicitan acciones de los padres para apoyar la lectura: repetir en casa o recibir orientación de alguna persona. En E1, 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.

Tabla 19 Entrevista con las madres de los niños sobre la orientación que reciben en el proceso académico

Preguntas a las madres de los niños sobre la orientación que reciben en el proceso académico	
Dificultades en el proceso académico	
M1	Que no ha aprendió a leer y escribir. Al principio la falta de interés y atención. Este año ha sido un cambio impresionante ya me dice: ¡mamá una tarea! Busca, me pregunta, la hace, transcribe... a veces también era muy solo no hablaba con nadie.
M2	Pues que uno no sabe nada, uno no sabe cómo enseñarle, y ella no sabe y uno menos, a ella se le olvida rápido lo que aprende pero le gusta el estudio y hace todo lo que le dicen pero no entiende.
M3	¡Ay Dios mío! demasiados, hay más bien maluco, él no quiere aprender, él no hace caso, se porta mal, no le hace caso a los profesores y las peleas, el irrespeto a los compañeros, y no pone cuidado, se vuela del salón pero a la escuela se va todos los días contento yo no sé... ¿a qué?
Apoyo institucional recibido para el niño(a)	
M1	Si mucho.
M2	Mucho, si los profesores han ayudado, ella necesita muchísimo alguien que le enseñe solo a ella.
M3	Si, "pero es que, él no colabora". Allá todos los profesores han tratado y la psicóloga.
Ayuda que el hijo recibe para realizar las tareas (¿quién orienta?, ¿cómo orienta?)	
M1	"Mucha. Yo siempre he estado muy pendiente de él y prácticamente tengo mi tiempo es para eso sobre todo este año. De pronto antes era más difícil porque me tocaba trabajar, pero aun así estaba pendiente."
M2	Nada. Aquí, ninguno. Porque uno, no sabe. Los profesores me dicen... "si hubiera alguien que se le dedicara todo el tiempo, todos los días, ella coge". Ella se va para donde el vecino, yo la mando. La vecina le explica. En las tardes hace las tareas donde el vecino y a veces, él se las pasa.
M3	"Aquí ayudamos con "S"... la hermana mayor, le compramos hasta un tablero mágico para que el escriba y borre, y ahora que ella no estudia tiene más tiempo. "Le explicamos y le decimos que haga tareas"
Búsqueda de apoyo especializado	
M1	"Si alguna vez traté de llevarlo con el psicólogo, pero no había recursos y uno se frustró y ¡ay! Dije ¡lo dejo en manos de dios y no lo volví a llevar!"
M2	"No nunca. Uno no sabe y no tiene tiempo para ir ni tiene recursos para eso, quien le ayuda."
M3	"No nunca, a mí me dijeron, pero no he ido por allá."
Comunicación con el profesor	
M1	Bien, él siempre me dice todo, él es muy pendiente. Yo siempre digo que el ambiente del hogar es la raíz principal para que a los hijos les vaya bien.
M2	No yo no voy por allá. Pero yo si llamo y estoy pendiente, por el celular, yo lo llamo y le digo todo para que él sepa cuando no puede ir o algo. Él dice que es obediente, la niña es juiciosa.
M3	Buena, muy chévere, yo voy o llamo. A reuniones si no porque no tengo tiempo pero yo hablo con el.
Asistencia a reunión de padres / comunicación con el docente	
M1	Si. Yo asisto cada vez que puedo y con el profesor siempre le pregunto o si no puedo por teléfono, pero ahí estoy muy pendiente
M2	No casi no, pero yo hablo mucho con el profesor porque no me queda tiempo de ir casi y luego de que me operaron de la pierna, menos podía ir. Yo llamo al profesor y le digo y él me manda el boletín con la niña.
M3	Si. Yo voy y hablo con el profesor si no puedo ir a las reuniones. EL profesor me cae muy bien es muy chévere.

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 19, Entre las dificultades encontradas en el proceso educativo en E1 y E3 se encuentra la falta de atención y motivación, aspecto que mejoró en E1, demostrando interés hacia el estudio en el presente año (tercer grado) pero en el E3, la motivación es poca, genera evasión de clase e indisciplina. La madre agrega el desinterés. En la E2, el factor de motivación se expresa con la ausencia de apoyo de la madre para orientar el aprendizaje de la lectura de su hija porque considera que no sabe cómo enseñarle a leer y expresa incapacidad porque no cuenta con el conocimiento necesario. La niña demuestra interés en el estudio pero olvida las cosas. Todas las madres manifiestan como principal dificultad que sus hijos no han aprendido a leer ni escribir.

Las madres expresan que han recibido apoyo de la institución frente a las dificultades. En este proceso de aprendizaje de la lectura, también es importante en la orientación que recibe cada niño. Se aprecia apoyo familiar, con poca frecuencia y con ideas espontáneas sobre cómo hacerlo.

En E2, el apoyo lo recibe de un vecino (niño), la madre expresa sentirse incapaz de ofrecerlo. En el E3, el apoyo lo recibe de la casa, una hermana (menor de edad) y no de manera continua (depende de la disponibilidad). La búsqueda de apoyo profesional para ayudar a los niños, es nula. Entre los motivos se encuentran el costo económico que genera y la falta de tiempo.

La comunicación con el docente y asistencia a las reuniones por parte de las madres de familia, es una fuente para comprender los factores presentes. Las madres poco suelen ir a las reuniones de padres de familia (E2 y E3), en su reemplazo suelen comunicarse por teléfono, ellas llaman y expresan sus preocupaciones con los docentes, este tipo de comunicación es frecuente y la relación con ellos es basada en la colaboración.

Tabla 20 Entrevista a las madres de los niños sobre motivación e intereses de sus hijos

Preguntas a las madres sobre motivación e intereses de sus hijos	
Padres conocen la materia de mayor preferencia del hijo	
M1	“En si en sí, ciencias naturales, creo.”
M2	“Dibujo, no sé bien, dibuja bien bonito”
M3	No me acuerdo, Dibujar.
Actividades o pasatiempos de mayor gusto del niño	
M1	“Jugar por ahí pero casi la pasa solo, ver televisión y todos los programas que tengan que ver con animales.”
M2	Ayudar aquí en la casa, al aseo y organizar, luego jugar balón toda la tarde.
M3	Dibujar, los paisajes. La calle, ir donde los tíos.
Materia de mejor desempeño	
M1	No sé bien la verdad.
M2	No sé bien creo que sociales. ¿Le traigo el boletín?
M3	No sé.
Materia de más bajo desempeño	
M1	Lectura, él no me lee.
M2	Matemáticas, ciencias, no se toca preguntarle.
M3	No sé. Comportamiento (ríe).

Fuente: Elaboración propia

La tabla 20, indica que 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 (uniformes, enviarlo al colegio, atender llamados del docente). En los pasatiempos de cada estudiante, hay mayor conocimiento. Refieren el juego y el dibujo como actividades de preferencia.

Tabla 21 Entrevista a las madres de los niños sobre organización y hábitos de estudio

Preguntas a las madres sobre organización y hábitos de estudio	
Espacio para estudiar en casa	
M1	Si, el allá tiene todas sus cositas y pues donde hacer todo, en la sala o en la mesa del comedor.
M2	Aquí en una mesita. (Una de las des restaurante).
M3	Pues ahí hay en la casa, tiene la mesa del comedor.
Horario para dormir	
M1	Temprano, ocho por tarde, tarde nueve.
M2	Por ahí a las siete de la noche, a veces, si a las diez con la novela, pero a veces.
M3	Se acuesta a las nueve y a las seis se levanta
Actividades en casa al llegar del colegio	
M1	Ver televisión y estarse por ahí, a él le gusta irse por allá por la finca y toca estar pendiente.
M2	Ella de una vez se va a jugar, se toma algo y se va es a jugar, casi que no estudia.

-
- M3 Jugar, ese no coge un libro si uno no le dice, no le gusta para nada. Coge unos pollitos que tiene por ahí mientras traigo la niña de la guardería y juega.

Actividades cuando no está en el colegio

- M1 Ver televisión
 M2 Ella la pasa es jugando por ahí, tiene los juguetes, le da rabia que no entiende y juega.
 M3 Se viene para aquí conmigo y si se aburre se va donde los tíos o por ahí toca estar pendiente para que no se salga para la calle.
-

Fuente: Elaboración propia

La tabla 21, 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, las madres no establecen actividades con claridad para sus hijos en la casa. Lo realizan cuando pueden.

Tabla 22 Entrevista a las madres sobre el ambiente letrado que existe en casa de los niños.

Preguntas a las madres sobre el ambiente letrado que existe en casa

Los padres suelen leer en casa

- M1 Si yo leo mucho con ellos.
 M2 ¡A veces! Yo le leo el horario, ella no lee, a veces me dice que le lea un librito y yo le leo, ella compra algo y me dice que le lea y yo le leo.
 M3 Poco, a veces leemos por ahí algo o cuando él me pregunta.

Lee junto al hijo

- M1 Si, seguido cuando a él le gusta algo y el pregunta o por ahí a veces uno le mira los cuadernos y lee con ellos
 M2 ¡A veces! Por ahí, ella tiene libros. Pero como no lee, a veces me dice y, yo le leo algo.
 M3 Si a veces pero a ese no le gusta y casi no hay tiempo.

Espacio familiares en que leen y motiven la lectura

- M1 Cada vez que puedo, a mí me gusta leer mucho.
 M2 ¡A veces!
 M3 Pues a veces, ahí uno lee con él cuando no entiende algo, pero a ese no le gusta

Visita con su hijo lugares de interés cultural y académico

- M1 Pues cuando uno viene al pueblo pero casi no hay nada.
 M2 No hay donde, y no puedo, yo mantengo aquí trabajando en el restaurante.
 M3 No hay donde.

Vinculación a las actividades académicas, culturales o lúdicas del colegio

- M1 Si cada vez que puedo ir voy.
 M2 No casi no hay tiempo para ir, yo llamo al profesor, digo que no puedo ir, y él me dice que ella es juiciosa, respetuosa él nunca me ha dado una queja de ella. Yo nunca salgo de aquí
 M3 No.

Regalos al hijo de material para motivar lectura o estudio

- M1 Si a mí me gusta y él tiene libritos, cuenticos, eso y todos sus útiles eso si no me pueden decir que le falta algo.
 M2 mmm...Sí, por ahí, ella tiene varios libros que le regalan y los mira pero como no lee los deja.
 M3 mmm... ¡qué no le he regalado yo! libros, cuadernos, revistas de juegos, lapiceros de colores, pero, ese bota, ¡no cuida nada!
-

Solución del acudiente para su hijo

- M1 Pues como tal ninguna. Solo el señor Jesús sabe, pero a él si toca que le exijan, él hace y se dedica.
 M2 Pues que alguien le ayude y la inteligencia de ella. El padre dice: pero hija “con interés poniéndole interés”.
 M3 Yo sinceramente, ¡no sé! Él, lo que más me dice, es que a él no le gusta estudiar.
-

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 22, el factor presente en el aprendizaje de la lectura 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.

Tabla 23 Entrevista a las madres sobre expectativas hacia la capacidad de aprendizaje de sus hijos

Preguntas a las madres sobre expectativas hacia la capacidad de aprendizaje de sus hijos

Descripción del hijo como estudiante (actitud hacia el estudiante).

- M1 Él es un estudiante muy inteligente, muy entendido, ha aprendido a relacionarse, él cuenta todas las historias, les cambia las voces. Antes era desinteresado éste año ha mejorado y ya hace tareas y pregunta más juicioso porque antes si tocaba todo el tiempo mandarlo y casi no le gustaba
 M2 La niña es bien, muy juiciosa si se pone brava ella se contenta. Ella por lo menos me dice mamita no le haga caso a mi papá, hagamos esto. Ayuda.
 M3 Él es muy rebuscador, le gustan los animales, la finca, tiene por ahí dos tortugas y pollos, le gusta ir mucho a la finca. Como estudiante es malo, mal estudiante. No le gusta estudiar.

¿Porque cree usted que su hijo no ha aprendido a leer y escribir? (familiar – social – individual – institucional – de enseñanza)

- M1 La verdad pues no sé muy bien.
 M2 No sé, por qué tal vez ella necesita a alguien que le enseñe todo el tiempo y como uno no sabe, no puede ayudarle pero yo creo que ella con alguien que solo le dedique a ella puede.
 M3 Porque no se enamora del estudio, que le guste, no sé qué le hará falta. Yo no sé. El desde chiquito se me volaba, nunca le gustó y a mí me dicen que es eso que él no quiere

Fortalezas y potencialidades reconocidas en el hijo (positivas, negativas)

- M1 Pues él quiere ser inventor, el todo lo analiza, y le gusta la música. La gente dice que él es loco que él es raro, pero él será eso o un artista o un inventor porque es muy inteligente. Lo que pasa es que él no es capaz de enfocarse. Hay algo, será un autista, yo no sé él es muy inteligente y todo lo sabe si uno le pregunta.
 M2 Ella por lo menos ayuda mucho en la casa, ella lo ve a uno que va a traer una cerveza y ayuda, a barrer, a tener gente. Ella me dice que quiere ser policia. Ella es juiciosa
-

-
- M3 A él le gusta mucho desbaratar y arreglar cosas, dibujar, y las cosas de la finca y le gusta hacer favores, es muy servicial, colabora mucho y lo buscan para que hagan favores
- ¿Considera que su hijo puede aprender a leer y escribir? Por qué?**
- M1 Yo no sé realmente qué pase con el pero es un estudiante muy inteligente y de pronto buscándome otra forma otra estrategia de pronto es que a mí me ha faltado. Pero el sí puede.
- M2 Yo creo que sí porque ella necesita es alguien que le ayude y se le dedique es a ella, porque es que uno no sabe cómo. Yo no sé porque será así. La otra hermana también era así y ella aprendió ya grande allá en Bucaramanga porque ella antes no quiso nada.
- M3 Yo sinceramente no se eso si ustedes saben más que uno. Eso si él quisiera aprender, aprendería porque él es inteligente.
-

Fuente: Elaboración propia

La tabla 23, señala el reconocimiento de las madres sobre habilidades, fortalezas e intereses de sus hijos, los describen con aquellas capacidades positivas que reconocen en ellos. 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, dentro de las habilidades destacadas del E3, menciona su capacidad de servicio hacia los demás.

Por otra parte, cuando se indaga con las madres sobre la posible explicación a la pregunta ¿Por qué no aprende a leer su hijo? La respuesta se orienta hacia algunas hipótesis o conjeturas que estas plantean. 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 estudiante no está en el estudio. A nivel general, la familia reconoce los aspectos positivos de los hijos, relacionados con aspectos de personalidad, y sus capacidades a nivel intelectual, pero dudan y refieren confusión frente a las causas del no aprendizaje de la lectura y la escritura y frente a lo que se pueda hacer por ellos. Desean y creen que pueden aprender, pero condicionan esto a una ayuda más frecuente o a un y mayor esfuerzo individual.

4.2 Factores individuales asociados al proceso de aprendizaje de lectura de los estudiantes.

En las tablas que se muestran para este factor, se analizan varias subcategorías, como expectativas de los estudiantes frente a la lectura, aspectos del proceso académico, orientación recibida, motivación, organización y hábitos de estudio, reacciones emocionales para aprender a leer, relaciones interpersonales con sus compañeros de estudios y apreciación de los estudiantes sobre los métodos de enseñanzas que tienen los profesores con ellos. Los datos se complementan con los hallazgos del test de la familia y McCarthy presentados a continuación:

4.3 Desarrollo cognitivo y psicomotor (ICG). (Test de McCarthy)

Tabla 24 Índices de las Escalas Evaluadas

Escalas	Puntuación Típica estándar		
	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

Fuente: Elaboración propia

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.

Los tres sujetos están ubicados con una desviación típica por debajo de la media, es decir inferior al esperado en un grupo de estudiantes de su edad. El índice perceptivo manipulativo tuvo la tendencia de ser el más alto en los tres sujetos y el numérico el más bajo (inferior).

Los datos que se obtienen en ésta prueba deben ser interpretados en el contexto social y familiar junto con las características individuales emocionales de cada estudiante.

En éste sentido, durante la aplicación del instrumento cobró relevancia el comportamiento de los estudiantes como elemento de interferencia para el resultado. Los comportamientos fueron variados, así:

E1: estuvo atento a las instrucciones, pero en cada respuesta o ejecución de las actividades, solicitaba aprobación, esto indica la inseguridad sobre lo que piensa, dice y hace, es decir sobre su desempeño. Demostró preferencia para responder a los sub test con material manipulativo.

E2: se distinguió por estar colaboradora, aparentemente atenta y muy insegura. En cada respuesta a las preguntas miró fijamente al entrevistador esperando aprobación para continuar.

E3: se interesó en la conversación y vínculo con el entrevistador (de éste observó la piel, la ropa, los materiales), actuó de manera impulsiva, insegura e inmedatista.

En conclusión los resultados en el rango inferior respecto a la media no pueden interpretarse como una condición exclusiva del desarrollo constitutivo del estudiante, ni de su contexto.

4.3.1 Interpretación test de McCarthy

E1. JDCF: Índice General Cognitivo GCI, 79.

Escala verbal: Presenta moderada dificultad para procesar y entender estímulos verbales. Expresa con fluidez sus pensamientos. Recuerda más las palabras que los estímulos visuales, indica mayor preferencia por el canal auditivo. Posee el manejo del vocabulario básico cotidiano,

utilizando activamente las etiquetas del lenguaje para designar nombres a los objetos del ambiente. Memoriza con facilidad en especial información de tipo verbal (cuentos, fluidez con las palabras). Su debilidad en ésta escala se ubica en la selectividad que hace de los temas de su interés. Tiene dificultad para identificar situaciones con conceptos abstractos. Su desempeño en la prueba se encuentra mediado por la inseguridad en ella, expresado por la necesidad de aprobación que solicita hacia el otro. Requiere fortalecer aspectos del pensamiento divergente como la flexibilidad y creatividad.

Los resultados de la dificultad para procesar información pueden deberse a la tendencia del estudiante por mantenerse interesado en otros temas de su preferencia, aspecto que obstaculiza centrar su atención.

Escala perceptivo manipulativa: en la coordinación viso motora y razonamiento no verbal presenta dificultad para coordinar movimientos finos, tiende a ser inmaturo y poco cuidadoso en las ejecuciones. También se aprecia debilidad en su esquema corporal. Posible hipertonía muscular que interfiere para la coordinación de sus movimientos finos como la escritura, el manejo del espacio, torpeza en movimientos requiere valoración por fisioterapia. Presenta dominancia de ojo, pie derecho y mano derecha. Realiza espejo (dificultad en nociones espaciales).

Escala numérica: especial dificultad en recordar y repetir una serie de dígitos en sentido inverso (pensamiento reversible), seguimiento de patrones y habilidades básicas de cálculo. (Comprensión de los números en términos cuantitativos).

E2. LJMP: GCI, 78

Escala verbal: Evidencia falencias en memoria, especialmente elementos de memoria pictórica, fluidez de vocabulario y comprensión del significado de palabras básicas. Olvida

fácilmente y no logra de manera fluida expresar sus conceptos u opiniones. No trabaja bajo presión, lo cual la lleva a no recordar o hacerlo con mucha dificultad. Estos aspectos pueden estar relacionados con un contexto social de pobre estimulación. La comprensión de conceptos básicos relacionados con opuestos, semejanzas y expresión verbal sobre los mismos debe ser estimulada ya que es débil. Su desempeño en la prueba se encuentra mediado por la inseguridad. Requiere fortalecer aspectos del pensamiento divergente como la flexibilidad y creatividad.

Escala perceptivo manipulativa: tiene fortalezas en ésta área. Es cuidadosa en sus ejecuciones. Presenta dominancia, pie derecho y mano derecha. Realiza espejo en letras y números. Su dificultad se encuentra en el manejo del espacio. Se asocian éstos vacíos con pocas bases preparatorias en el proceso de psicomotricidad para la lectura y escritura. Su esquema corporal está ajustado a la edad.

Escala numérica: especial dificultad en pensamiento reversible (recordar cifras a la inversa), seguimiento de patrones y habilidades básicas de cálculo. (Comprensión de los números en términos cuantitativos).

E3. AGLC: GCI, 75

Escala verbal: presenta facilidad para analizar y comprender las situaciones cotidianas, incluso con cierta complejidad, pero su empobrecido vocabulario, interfiere para expresar con claridad y precisión sus ideas y conceptos, en ese sentido su elocuencia también resulta afectada y usa términos como “bichito, ese coso.” etc... Lo anterior se asocia a situaciones de contexto y estimulación social precaria. Actúa sin escuchar completamente las indicaciones, se deja llevar por lo que siente y piensa sin atender y en momentos mostrándose impulsivo e inmaturo. Tal comportamiento afecta la ejecución de la prueba y su desempeño. Requiere fortalecer aspectos del pensamiento divergente como la flexibilidad y creatividad. Aunque recuerda información

verbal con facilidad ésta se ve afectada por la atención que a veces no se centra en lo que escucha u observa.

Escala perceptivo manipulativa: tiene fortalezas en coordinación gruesa, pero con gran dificultad en la coordinación motriz fina. Posible asociación con hipertonia muscular. Inquietud permanente para permanecer sentado o quieto durante un tiempo. Ejecuta la tarea con rapidez sin atender los detalles. Presenta inseguridad e impulsividad en sus acciones y sentimientos de minusvalía.

Presenta dominancia de ojo izquierdo, pide derecho y mano derecha.

Escala numérica: especial dificultad en pensamiento reversible y seguimiento de patrones y habilidades básicas de cálculo. (Comprensión de los números en términos cuantitativos).

Dentro de los factores emocionales comunes se evidencian: inseguridad, sentimientos de minusvalía, en dos de los sujetos tendencia al facilismo (impulsividad). También la alta necesidad de aprobación y preferencia por actividades de juego para aprender y entender. Los mejores desempeños se dieron en tareas de carácter manipulativo, sin embargo en dos de los sujetos se presentan falencias en habilidades específicas de psicomotricidad (fina y gruesa).

Todos los sujetos requieren fortalecer aspectos del pensamiento divergente como la flexibilidad y creatividad y procesos cognitivos como la atención y memoria.

4.3.2 Adaptación de los estudiantes al medio familiar

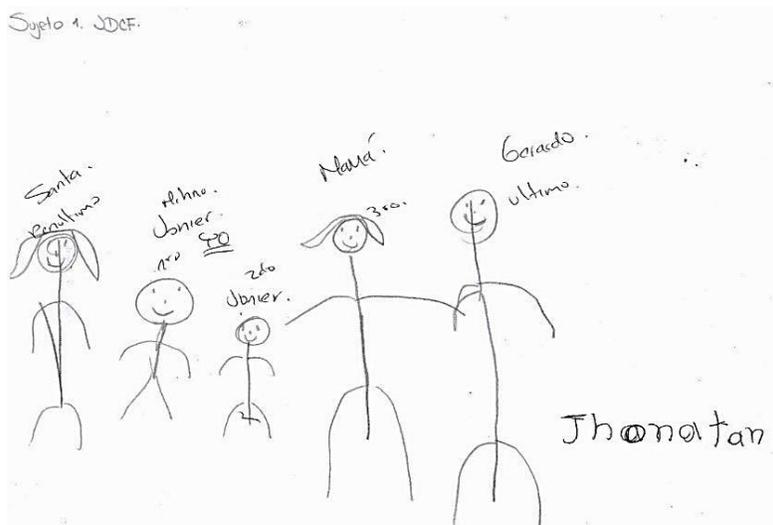


Figura 1 Test familia E 1

E1. JDCF: En el dibujo, el tamaño de las figuras, refleja buena acomodación con el medio. Es notorio que las figuras están presentadas con destacadas líneas rectas, lo cual indica predominio de la razón, baja afectación por sentimientos (frialdad de emociones). Es un estudiante con alta capacidad cognitiva, más que desarrollo de emociones. La primera figura dibujada indicada deseo de ocupar el centro de atención y la necesidad de protección y atención.

Inicialmente, dibuja al hermano menor y luego, cambia la nominación para incluirse él, esto sugiere identificación y celos hacia el hermano menor. Desea ocupar su lugar y rivaliza con él. Evidencia cercanía entre los miembros de la familia reconstituida y relaciones satisfactorias. Proyecta la ausencia del padre con realismo y afecto positivo hacia el padrastro como figura de apoyo y autoridad. Percibe la relación madre padrastro positivamente.

El esquema corporal de los dibujos, revelan necesidad de trabajar este aspecto en el área psicomotora.

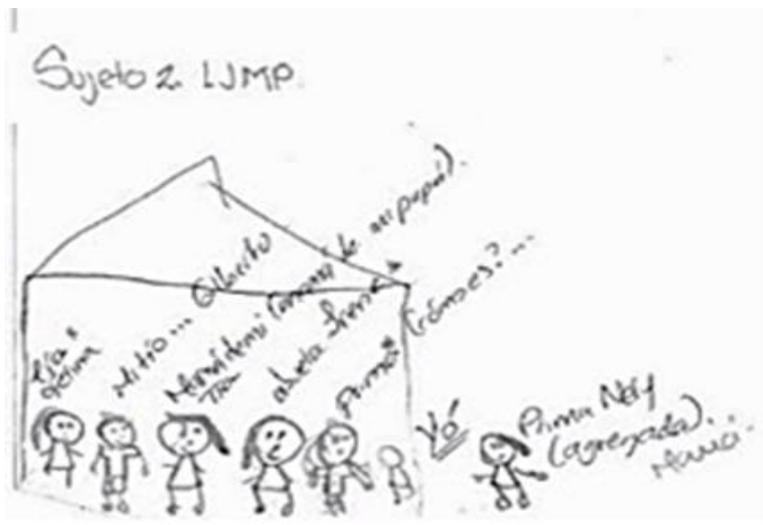


Figura 2 Test familia E2

E2. LJMP: El análisis de los dibujos, indican una marcada tendencia hacia adentro, a seguir sus propios criterios, revela rasgos de personalidad introvertida, razón por lo cual tiende a ser inhibida y temerosa. De acuerdo con la ubicación de los dibujos (lado izquierdo y abajo), la niña puede estar presentando estados depresivos, búsqueda de protección y apoyo en su pasado, sin esperanza en su situación familiar. Se aprecia poca valoración de sí misma, inseguridad y ansiedad (ella como figura más pequeña de todas las dibujadas y solo al preguntarle en donde estaba, inicialmente se eliminó), No encuentra soportes, ni apoyos de su familia, aumentando los estados de soledad y ansiedad, con defensas emocionales débiles, por lo cual se acentúan temores en ella cada vez que se enfrenta a situaciones que le generan presión. Por su misma fragilidad emocional, expresa en forma suave y casi tenue sus acciones, evidencia desesperanza en su motivación. Se dibuja en último lugar, indica poca valoración hacia ella dentro de una familia que desea para sí misma e idealiza, por ello dibuja la familia de la tía “O”, con la cual se identifica junto con las figuras de autoridad (abuelas), son los personajes de mayor preferencia. Se representa a sí misma, evidenciando débil estima, subvaloración e inseguridad y anhelando ser

parte de otro núcleo familiar. Elimina su propia familia, refiere afectación por el maltrato del padre a la madre y a ella misma. Se identifica con la prima "N", Deseando ocupar su lugar.

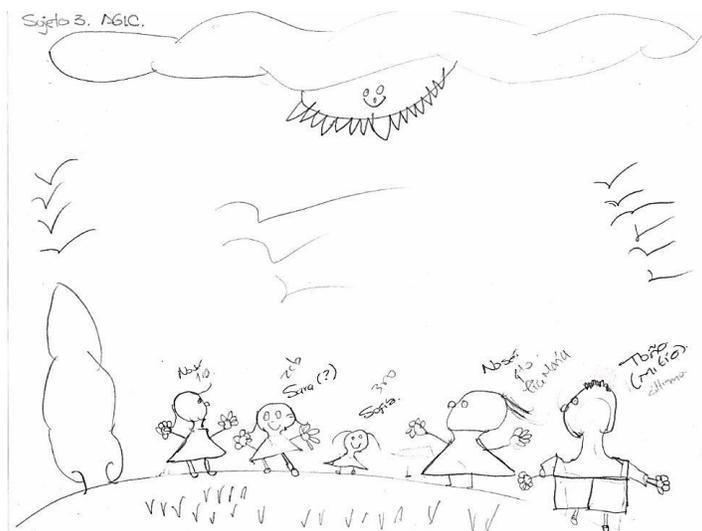


Figura 3 Test familia E3

E3. AGLC: La organización del dibujo como tal, indica una personalidad que tiende a la extroversión, con necesidad de estar en contacto permanente con las personas, amplios comportamientos sociales, conversación y búsqueda de integración.

Se aprecia defensas débiles para enfrentar situaciones bajo presión o de altas exigencias. Incluso, reacciones de agresividad y bajo control de impulsos. Una forma de compensar sus vacíos afectivos es creando un mundo de fantasía o imaginarios. El análisis del esquema corporal de las figuras dibujadas, evidencia, pobre estructuración, dificultad psicomotora, tensión e inquietud muscular. Los trazos fuertes, rectos, puntas en la parte superior, demuestran energía, vitalidad, impulsividad, carácter fuerte, oposición y agresión.

Existe una idealización de la familia, al negar su familia real, dibuja a la familia de su tío.

Percibe fuerte apoyo de su familia extensa y desea ser parte de la familia del Tío, pero no siente ni percibe satisfacción en su propia familia. Evidencia conflicto hacia la figura materna y

paterna. Se identifica con la prima menor y desea ocupar su lugar. Se elimina a sí mismo y a su familia real. Evidencia débil estima, subvaloración e inseguridad.

De manera general, se aprecia 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. La característica de introversión lleva a que los sujetos, sean temerosos en sus acciones y reacciones. Estas características se acentúan con los factores del ambiente como la interacción familiar. Cuando los padres no proporcionan el afecto necesario y apoyos, aumentan la inseguridad y ansiedad, generando desvaloración de sí mismos. 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.

En conclusión, respecto a la relación que tienen los estudiantes con los diferentes miembros de la familia se observa que en dos sujetos éstas se percibieron desligadas y el núcleo familiar no les genera seguridad, ni satisfacción, deseando pertenecer a otro.

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.

A continuación, se realiza el análisis de la entrevista semiestructurada a los estudiantes, para complementar el estudio de los factores individuales.

Tabla 25 Expectativas de los estudiantes frente al aprendizaje de la lectura

Preguntas a los estudiantes frente al aprendizaje de la lectura	
Gusto por la lectura	
E1	Sí, “es divertido”
E2	Sí, porque uno puede leer y “puede ser alguien a vida”
E3	Sí.
Concepto de lectura	
E1	Leer es leer, no sé.
E2	Es leer, leer palabras. “Es divertido”. Uno puede leer y no tiene que decirle al otro: ¿qué dice acá?
E3	“Es algo genial, chévere, divertido”.
Lo más difícil de leer	
E1	No lo sé. “Bastantes cosas”.
E2	“A veces no soy capaz pero una compañera me ayuda, cuando el profesor dicta me presta el cuaderno o me dice cuál es la letra”.
E3	Todo. Leer. “Todo me parece difícil”.
Lo más fácil de leer	
E1	“Leer historias”
E2	Hum no sé. “Yo no soy capaz”.
E3	Nada, no sé. “Todo me parece difícil”.
Lo que más gusta de ir a la escuela	
E1	“Estudiar, aprender”
E2	Jugar.
E3	Aprender, aprender a leer y escribir, el almuerzo que dan
Lo que más gusta de las clases	
E1	“Hum, no lo sé”.
E2	“Que el profesor enseña muchas cosas, me enseña a leer y escribir”.
E3	“Formar palabras, hacer esos jueguitos como los que hacemos con usted”.

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la entrevista arroja que a todos los estudiantes les gusta la lectura y lo consideran algo divertido y bueno para su vida. El E2, lo manifiesta como un deseo: “es divertido, uno puede leer y no tiene que decirle al otro ¿qué dice acá?”. Respecto a si consideran la lectura fácil o difícil, sienten que es muy difícil. La respuesta del E3 refleja indiferencia. Lo anterior revela sentimientos de desesperanza e incapacidad que pueden interferir en el

aprendizaje de la lectura. Finalmente; ir a la escuela también es una actividad de agrado para los estudiantes y lo que más les gusta de ello es ir a aprender, jugar, aprender a leer y escribir.

En general, aunque la actitud hacia el aprendizaje de la lectura es positiva su expectativa hacia el aprendizaje de ella es negativa por considerarlo difícil.

Tabla 26 **Apreciación de los estudiantes sobre la orientación que reciben en el proceso académico**

Preguntas a los estudiantes sobre la orientación que reciben en el proceso académico	
Dejan tareas en la escuela	
E1	Si.
E2	Si, a veces, poquitas. A veces no. A veces fáciles, otras me parecen difíciles.
E3	Sí, “bastantes”.
Realización de las tareas dejadas por el profesor	
E1	Si
E2	Sí, a veces. “A veces me pongo a jugar y no me acuerdo”.
E3	Si. Yo las hago.
Lo que hace el estudiante cuando no entiende algo dejado para hacer de tareas	
E1	“Le digo a mi mamá y me ayuda.”
E2	Le digo a “E” y el me ayuda, es un vecino no sé cuántos años tiene. ¿Ocho?
E3	“Llamo a mi hermana a que me ayude”.
Persona que ayuda a hacer las tareas dejadas por el profesor	
E1	Mi mamá
E2	“Mis papás no me ayudan”. Solo (E). (Vecino de 8 años).
E3	“Mi Hermana que va de séptimo”
Valoración del estudiante sobre la ayuda que recibe en casa para realizar las tareas.	
E1	Mucho
E2	Nada. “Nadie me ayuda”.
E3	“Bastante”.
Cosas que el estudiante pediría en casa a las personas que le ayudan a hacer las tareas	
E1	“qué me ayuden”
E2	“Que me hicieran el favor de enseñarme a leer y escribir”.
E3	“Que me ayuden”

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 26 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.

En conclusión, la orientación en el proceso académico que los estudiantes sienten que reciben es variada y todos coinciden en su deseo por pedir ayuda para hacer las tareas.

Tabla 27 **Apreciación de los estudiantes acerca de la motivación e intereses académicos**

Preguntas a los estudiantes acerca de la motivación e intereses académicos	
Autoevaluación del estudiante de su desempeño	
E1	“No lo sé”.
E2	Creo que voy ganando las materias porque unas fotocopias que el profesor nos da yo me saco bien.
E3	Me parece que las voy perdiendo. No sé, “la que sabe es mi mamá”.
Materia que más le gusta	
E1	Todas.
E2	Matemáticas.
E3	Artística. Me gusta Colorear.
Materia que no le gusta	
E1	No lo se.
E2	La de español casi no porque no leo.
E3	“Todas me gustan”
Lo que más le gusta hacer fuera de la escuela	
E1	Jugar.
E2	Dibujar, colorear o ver los estudiantes como juegan, jugar.
E3	“Lo que más le gusta hacer fuera de la escuela”.
Materia de mejor desempeño	
E1	“No lo sé”.
E2	Creo que en la del cuaderno que ahorita estábamos escribiendo. “Creo que matemáticas o español no sé”.
E3	Artística.
Materia de bajo desempeño	
E1	No lo se.
E2	Es que casi no me se las materias, ni como se llaman los cuadernos. “No sé bien cual”.
E3	No se mi mamá sabe. Matemáticas.

Fuente: Elaboración propia

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. Puede evidenciarse la actitud de evitación hacia

materias con contenido lector. El E3 no menciona una en especial. Los tres estudiantes se inclinan por actividades de tiempo libre como como la artística y el juego.

Tabla 28 **Apreciación de los estudiantes en relación con la organización y hábitos de estudio**

Preguntas a los estudiantes frente al organización y hábitos de estudio	
Actividades que el estudiante hace al salir de la escuela	
E1	Nada, comer, ver television.
E2	“Después de comer voy a casa de “E” a que me ayude a hacer las tareas y Jugar”.
E3	Recochar, jugar, Me gusta jugar lo de las letras. Almuerzo y me voy para la casa.
Tiempo dedicado al estudio	
E1	No responde.
E2	Poquito. “Me pongo a estudiar pero me da rabia porque no entiendo y entonces no estudio más”.
E3	“Después de la escuela, juego un ratico, hago tareas en la casa de nosotros y luego nos vamos al taller a trabajar”.
Organización del tiempo de estudio por	
E1	No responde.
E2	"En casa nadie me ayuda. No me dicen nada”.
E3	“Apenas llego de la escuela estudio”. “Me colocan candado para para que yo no me salga”. “Mi mamá me dice: de una se me pone a estudiar y se me pone a hacer tareas”.

Fuente: Elaboración propia

Según los resultados de la tabla 28, 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, éste aspecto evidencia nuevamente que los estudiantes no tienen interiorizados hábitos de estudio aunque en algún momento del día lo dedican a realizar tareas. En el E3, se observa que la realización de tareas genera discordia con la madre porque las realiza obligado por ella en algunas ocasiones.

Tabla 29 **Apreciación de los estudiantes acerca de las reacciones emocionales para el aprendizaje de la lectura.**

Preguntas a los estudiantes acerca de las reacciones emocionales para el aprendizaje de la lectura	
Gusto por estudiar con los compañeros	
E1	Sí.
E2	Sí.
E3	Más o menos porque ellos no me ayudan a estudiar, a veces si a veces no.
Sentimientos y pensamientos experimentados cuando le piden leer	
E1	“No lo se”.

-
- E2 “Me asusto mucho y mi corazón late muy fuerte”, comienzo a pensar que voy a pasar y no sé y de pronto los chinos me empiezan a decir: no sabe... no sabe....
 E3 “Me siento mal, pienso que no sé”.

Cosas que le dicen los compañeros cuando no logra leer como ellos (sentimientos)

- E1 Nada
 E2 No sabe.... Dicen: “hay no sabe leer” o, cuando voy a escribir algo comienzan a decir: “hay, para que si usted no sabe leer ni escribir”
 E3 “Me molestan, me dicen: mano póngase pilas y a estudiar”. “G” me dice que disque si yo no me pongo a estudiar me echa a la policía.

Atención brindada en la casa

- E1 Mi mama.
 E2 En la tarde estoy acompañada con mi mamá. Mi mamá conversa conmigo y ella está pendiente.
 E3 Mi mama.
-

Fuente: Elaboración propia

La persona que para todos los estudiantes está muy pendiente de cuando se enferma, quien los cuida, quien presta atención a si están tristes, contentos o aburridos y se preocupa por ayudarles en las tareas es principalmente la madre en los tres sujetos. En este aspecto 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 y los molestan por no saber leer. También se detectan sentimientos o pensamientos de incapacidad. Los estudiantes esperan de sus compañeros ayuda. En las respuestas se observó que el E1 fue indiferente en todos los aspectos.

Tabla 30 Apreciación de los estudiantes sobre métodos de enseñanza de la lectura

Preguntas a los estudiantes sobre métodos de enseñanza de la lectura	
Forma como enseñan los profesores a leer y lo que más les gusta a los estudiantes	
E1	“Escribo en el cuaderno”.
E2	“A veces me pone a hacer fichas con E3”, “me da fotocopias para recortarlas y pegarlas y cosas así; a veces me pasa al tablero, me dice que me aprenda las tablas”.
E3	Me pone a hacer planas, me da letras para formar palabras, me coloca palabras y me dice “lea”.
Forma en que a los estudiantes les gustaría que les enseñaran a leer	
E1	“No lo sé. Como él enseña. Escribiendo”.
E2	“Que me enseñe a leer y escribir, me de fotocopias y me diga que letras”.
E3	“Que me coloque palabras para jugar, me gusta que me ayuden a leer”.
Cosas que a los estudiantes no les gusta que sus profesores hagan cuando les enseñan a leer	
E1	“Que me regañe”.
E2	Que sean regañones o no me pongan atención
E3	“Que me regañe”.
Aspectos que más les gusta a los estudiantes de sus profesores preferidos	
E1	Todas. Porque me enseñan.
E2	Al profe “M” “porque me ayuda, arregla los problemas de los amigos y no es tan regañon”.

E3 Prefiere a la profesora de primero porque: “ella fue buena conmigo, ella no me regañaba ella me ayudaba mucho me compraba cartillas y todo eso”. “Me daba letras”.

Atención que el estudiante recibe en la escuela para aprender a leer

E1 Si, me explica bien.

E2 Regular, me gustaría más atención a veces a “A”, él le da una cartilla y él no quiere o le dice que escriba algo y el no hace nada, en cambio yo sí quiero.

E3 Mucha, me explica varias veces. Aunque a veces no.

Fuente: Elaboración propia

Los tres estudiantes contestan que no les gusta de sus docentes: “que sean regañones”, la E2 agrega: “Que sean regañones o no me pongan atención”. Respecto a la atención que el estudiante recibe en la escuela los E1 y E3 responden que es buena, y la E2 regular.

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. Puede observarse que se emplean estrategias derivadas del método sintético entremezcladas con el método global. 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.

Tabla 31 **Apreciación de los estudiantes acerca de las relaciones interpersonales**

Preguntas a los estudiantes frente al aprendizaje de la lectura	
Trato con los compañeros	
E1	Bien
E2	Regular, porque una niña que se llama “K” se junta con otra niña que me dice que soy fea y me regaña y me dicen cosas feas... con los otros compañeros me la llevo muy bien.
E3	Pelemos pero es recochando, no peleamos de verdad. A veces jugamos a pelearnos, a veces me sacan de los grupos por molestar.
Trato con el profesor	
E1	Bien.
E2	Bien es chévere.
E3	Me trata bien. Me regaña cuando me echan la culpa de algo y me dice que aprenda a leer y escribir y luego si me pasa para cuarto.

Fuente: Elaboración propia

Las relaciones interpersonales entre estudiantes y docentes son consideradas positivas a pesar de presentarse situaciones de llamados de atención o peleas entre compañeros. La E2 hace

referencia a situaciones de conflicto pero es un caso aislado, al igual que el E3 quien asume las peleas como juego.

4.4 Factores de enseñanza asociados al proceso de aprendizaje de la lectura de los estudiantes

Las tablas que se analizan en el factor de enseñanza, están agrupadas por las subcategorías: concepciones de la lectura, enfoques en la enseñanza de la lectura, métodos de enseñanza de lectura, las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura, expectativas del docente hacia la capacidad de aprendizaje de lectura y las relaciones interpersonales de los estudiantes al interior del aula.

Tabla 32 Entrevista a docentes sobre concepciones de la lectura

Preguntas a los docentes sobre las concepciones de la lectura	
¿Qué es para usted aprender?	
D1	Adquirir un conocimiento, el conocimiento de algo.
D2	Conocer las cosas por sus hechos sus orígenes, es hacer las cosas bien, tener conocimiento sobre algo.
D3	Obtener una información que yo pueda aplicar para mi vida cotidiana
¿Qué es para usted leer?	
D1	Descifrar un texto, unas letras, un escrito y ser capaz de interiorizarlo. Interiorizar un texto
D2	Leer es buscar la información ya dada puede ser en algún documento libro, periódico, y entenderla.
D3	Es coger un legado de palabras o un texto y poder pronunciarlas bien pero entender esas palabras que es lo que me están diciendo.
¿Cómo sabe que un estudiante aprendió a leer?	
D1	Cuando el estudiante después de mirar el texto y de leerlo es capaz de responder una o varias preguntas relacionadas con él. En la escuela se lee para adquirir conocimiento y aprender a defenderse en cualquier contexto.
D2	Un estudiante aprende a leer no solo cuando sabe que ahí dice papá sino cuando entiende, qué quiere decir un texto, así sea corto, cuando lo entiende y sabe qué quiere decir el texto. En la escuela se lee pues primero hay un currículo establecido, con unas mallas, con un programa, un plan de área a desarrollar durante un año. Para saber , el estudiante va teniendo un aprendizaje en diversos temas
D3	Porque si yo le leí un texto o el estudiante leyó un texto así sea chiquito, me puede contar en sus palabras lo que le leí o lo que el leyó. Él me puede contar: ah... profe eso se trata de un pajarito que iba volando y se estrelló... Se lee en la escuela para encontrarle sentido a lo que voy a hacer allá.
Se aprende primero a leer o a escribir	
D1	Al tiempo, casi que primero a escribir y poco a poco el estudiante va comprendiendo y leyendo las palabras y frases.
D2	Yo creo que uno aprende a escribir primero y luego a leer. De por si hay niños que escriben, pero no leen o algunos transcriben, pero luego es que entienden lo que escriben.
D3	Yo creo que a leer, o bueno a escribir es como al tiempo porque ellos leen pero a veces por pereza no escriben pero entienden todo o no escriben bien pero comprenden las cosas.
¿Cómo aprende a leer un niño?	
D1	Pues hay muchas maneras, unos aprendemos mirando las palabras completas con mucha facilidad, eso también depende de la trayectoria de la familia, si el estudiante ha estado desde pequeño viendo leer en

la familia, escuchando leer, mirando a la familia, estando con los papás y leyendo le es más fácil porque ha visto los signos, porque ha interiorizado con los papás, pero para un estudiante que en la casa nadie mira y coge un texto y no tiene a nadie al lado que mire, y no tiene la oportunidad de que coja un texto, que le lean, va a ser más complicado que aprenda a leer.

D2 Cuando a través de la escritura al estudiante se le hace repetir muchas veces frases, lee a través de sonidos, a través de imágenes, esa es una forma en la que el estudiante aprende.

D3 Cuando él puede pues pronunciar las palabras bien, las conoce, puede decir que entiende por esa palabra, conoce la palabra y puede decir una historia con esa palabra.

¿En qué edad se considera que un estudiante debe aprender a leer?

D1 A los seis años. Que tenga un proceso de a los cinco años hacer su preescolar .

D2 Yo pienso que a los seis años ya debe aprender a leer al menos bien cierto número de palabras

D3 Por ahí a los seis, siete años

Razones de los docentes para explicar por qué un estudiante de tercer grado, no haya aprendido a leer.

D1 Hay muchas causas, que no tiene apoyo familiar. El apoyo del docente en el aula, que el maestro le demuestre afecto y motivación para que un estudiante quiera aprender a leer. Otras, que el estudiante no haya adquirido las herramientas necesarias durante los dos años anteriores, otra que no tenga el tiempo o la práctica para desarrollar esa habilidad, o en segundo año, no hubo el seguimiento necesario, de pronto uno no los pone a leer, solo escriben y escriben, pierden los avances y retroceden. Otros niños, de pronto porque no tienen la capacidad cognitiva, no sé qué pueda pasar.

D2 La cantidad de grados que uno tiene para atender, cuando ingresan muchos estudiantes, no se le puede dedicar mucho tiempo. Problemas de salud, pero un estudiante en segundo debe aprender a leer bien, incluso en primero. Pero a veces por la convulsión de trabajo no se le dedica el tiempo que es. A veces, puede ser el desinterés del estudiante o no piden ayuda.

D3 No entiendo a veces ¿por qué, con tantas actividades que uno hace... Yo digo que es que hay niños que tienen diferentes formas de leer y esos grafemas y fonemas hay niños que no aprenden así. Yo digo que los niños todos saben, o sea, el no conoce las letras pero uno conoce mucha gente vieja que es así.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la entrevista según la tabla 32 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. Según las anteriores concepciones un estudiante entiende lo que lee cuando responde preguntas sobre el texto y cuenta con sus propias palabras lo que entendió.

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, contestó D1, para el D2,

se lee para desarrollar un currículo, es decir, obtener conocimientos sobre temas propuestos en la escuela y darle sentido. El D3, “Se lee en la escuela para encontrarle sentido a la escuela”.

En cuanto a si se aprende primero a leer o a escribir, se detalla en los resultados que, 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 y poco a poco los niños van dando sentido a las letras.

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. Las respuestas dan relevancia a los aspectos auditivos para el aprendizaje de la lectura tales como la buena pronunciación y entonación para que sea más fácil entender el texto. 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 es decir “aprestamiento” adecuado para desarrollar las habilidades previas al proceso de lectura.

Las razones que los docentes ofrecen para explicar ¿por qué los niños no logran aprender a leer? permiten identificar la incertidumbre por conocer qué pueda estar sucediendo con ellos.

En síntesis, las concepciones de los docentes hacia la lectura y aprendizaje de la lectura determinan la manera en como esperan a que los niños lean y se entremezclan con concepciones psicolingüísticas, instrumentales y constructivistas guardando elementos de unas y otras.

También se tiene la concepción de que el aprendizaje de la lectura requiere la confluencia de factores familiares, individuales y de enseñanza.

Tabla 33 Entrevista a docentes sobre enfoque en la enseñanza de la lectura

Preguntas a los docentes sobre enfoque en la enseñanza de la lectura	
¿Qué es enseñar a leer?	
D1	Es no solo que el estudiante lea y descifre los fonemas sino que interprete lo que lee, ayudarlo a desarrollar la comprensión.
D2	Darle la herramienta a un estudiante para que aprenda los lenguajes, aprender los símbolos, fonemas, sonidos, conozca las letras y forme palabras.
D3	Es enseñar o ayudar a que el estudiante entienda un texto. Lo primero es enseñar las letras y a pronunciarlas, y luego si a parafrasearlas para llegar a comprenderlas. Lo importante es la comprensión de los textos.
Conocimientos sobre los enfoques de la enseñanza de la lectura	
D1	Los enfoques...no pues... la lectura puede ser interpretativa, intertextual, comprensiva... Ahora mismo no los tengo presentes.
D2	¿Cuáles?, tantos que hay. Con imágenes. Por ejemplo, cuando se quiere que un estudiante aprenda las vocales, si uno quiere enseñar la a hacer, la pongo a que la raye, rellene, la coloree. De qué otra manera enseña uno a leer, imitando sonidos, voces, leyéndoles con entonación
D3	Yo los tengo en un libro, hay muchos pasos pero ahora no me acuerdo con claridad, yo todo eso lo estudié en mi licenciatura.
Mejor forma de enseñar a leer un estudiante, según la experiencia del docente	
D1	Practicando. Cuando un estudiante lee y lee y lee, cuando un estudiante ve varias veces la imagen, la gráfica de la palabra, la interioriza, y la ve varias veces ya aprende. No soy partidaria de aprender a leer por letras como nos enseñaban, ya no, el estudiante aprende más fácil a leer con la imagen de la palabra.
D2	Desde mi experiencia hace 26 años pero solo una vez trabajé en primer año, todas las combinaciones y pronunciación se lo enseñé a través de canciones.
D3	Las gráficas. Lo primero enseñar a delinear la letra, luego palabras, no enseñarle letritas solas sino muchas palabras, y a través de las gráficas o dibujos con esas palabras.
¿Ha recibido formación sobre enfoques en la enseñanza de la lectura?	
D1	Si, hace mucho rato. En éste momento con la revisión del plan de área uno se da cuenta que deja pasar mucho tiempo y como no es maestro en esa área, no se detiene a profundizar en eso.
D2	No. En general no. Lo que uno ha podido estudiar desde que terminó su estudio en la normal.
D3	Si mucho. En la especialización, aquí en el municipio a través de la vida de docentes se han recibido muchas capacitaciones.
Según lo aprendido teóricamente, ¿cómo se enseña a leer	
D1	Cuando uno le enseña las frases, se las deja visibles, les ubica nuevas cosas y se las cambia también de lugar, por imágenes.

-
- D2 Uno le da un texto al niño. Pues dependiendo de la edad porque en tercero ya me llegan a mi sabiendo leer, a los nueve años es decir en tercer grado, un estudiante sabe leer, pero para aprender a leer que es entender lo que se lee se hace ayudándole a entender al estudiante imitando las voces de los personajes, por ejemplo, en una fábula para que, al estudiante le guste lo que lee y se motive y se interese. Así entiende mejor.
- D3 Leerle mucho a los niños y a través de gráficas y palabras. Leyéndoles mucho y si voy por ejemplo a afianzar la letra, darles muchas palabras y textos con esa letra.
-

Fuente: Elaboración propia

Se observa a partir de las entrevistas que para los docentes enseñar a leer no es solo descifrar fonemas, sino desarrollar la comprensión, (interpretar lo que se lee). Se aprecia la prevalencia de los enfoques conductual y cognitivo de enseñanza, hay prioridad en identificar letras con pronunciación fonética correcta, parafraseo, aprendizaje de los sonidos de los fonemas y formar 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 las respuestas indican que las mejores formas de enseñar a leer son leyendo y practicando “. Los docentes rechazan la enseñanza a partir de las letras, que corresponde a un modelo conductual de los enfoques de enseñanza de la lectura y valoran la creación de conciencia fonológica y la percepción visual.

Otro de los aspectos tratados fue el de la formación docente en enfoques para la enseñanza de la lectura sobre lo cual los D1 y D2 responden que no la han recibido hace mucho durante su práctica pedagógica a diferencia de la D3, que afirma que ha tenido la formación en varios cursos ofrecidos en el municipio. 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.

Tabla 34 Entrevista a docentes sobre método de enseñanza de la lectura

Preguntas a los docentes (D1,D2,D3) sobre Método de enseñanza de la lectura	
Método con el que le enseñaron a leer al docente	
D1	Deletreando y haciendo muchas planas, escribía la maestra la palabra en el tablero y uno copiaba.
D2	A garrote, me repetían una palabra y tenía que pronunciarla y repetirla, a uno le escribían en el tablero y le boraban y tenía que repetirla y escribirla bien. Con el método de la letra con sangre entra
D3	Con gráficas y palabras.
Forma como enseña a leer a los estudiantes	
D1	Practicando, leyendo. Uno ya tiene otra imagen de lo que es eso. Ya uno no pone planas, ya uno va por palabras completas, se da cuenta que el estudiante aprende más fácil cuando pone las frases con las imágenes y las hace visibles, con lo cotidiano con frases como mi mamá me ama, mi mamá me pegó, palabras que relaciona y arma frases.
D2	A mí me llegan ya sabiendo algo, pero yo les creo hábitos de lectura, leemos en la mañana al iniciar la clase y como he dicho si en el texto hay historias, hacemos dramatizaciones en vivo, imitando los personajes de las lecturas, hacemos preguntas sobre los personajes y ellos entiende mucho más. Otra forma es escribir un texto en el tablero y paso estudiante por estudiante y él me tiene que aplicar reglas ortográficas, si hay un punto, una coma, una admiración eso me ha funcionado para mejorar el nivel de lectura en os niños.
D3	Con mucho material visual, muchas gráficas y leyéndoles. Los niños se interesan mucho por los dibujitos
Qué material o recursos empleados para enseñar a leer	
D1	Bueno yo trataba de usar sellitos y debajo la palabra, hacer el dibujo la palabra y construir la frase, el dibujo y escribir varias palabras con esa combinación o palabras sin decirle que era la combinación o letra. Armando frases después con esas mismas palabras.
D2	Recursos hay muchos, ejemplo el completar palabras, el delegarles imágenes, nombres y animales, les doy las letras para que armen palabras y jueguen, completen palabras.
D3	Gráficas, fichas con dibujos bonitos, textos para leerles con muchos dibujos. Muchas cosas que ellos puedan manipular.
Qué acciones realiza con un estudiante que no comprende lo que lee?	
D1	Volver a repetir, volver a leer y analizar. Es muy importante escucharlos a ellos porque hay niños que con facilidad hablan otros son retraídos y esos son lo que se le van quedando uno, hay que escucharlo y dedicarles más tiempo a ellos
D2	Generalmente cuando un estudiante no comprende hay que volver a leerle, buscar con el significado de las palabras que no entienda, motivarlos a que pregunten lo que no entienden, subrayar, leer de nuevo el texto.
D3	Motivarlo mucho a que lea despacio, que repita, pero a pesar de eso, es difícil porque eso tiene que ver mucho con la puntuación, tiene que llevar una modulación porque si el estudiante lee todo en plano no va a comprender. Yo me doy cuenta en el taller de los desafíos, ellos leen, pero dicen que no saben y no entienden porque leen de corrido, dice que no saben, cómo, y cuando yo les leo con los signos, ahí si caen en cuenta de lo que se pide. La entonación y modulación es primordial para la enseñanza de la lectura.
Conocimiento sobre los métodos de enseñanza de la lectura	
D1	No recuerdo en éste momento.
D2	Uno es la interpretación de imágenes, el otro es completar palabras, el otro la interpretación de sonidos o de imágenes.
D3	Yo no me acuerdo de ninguno.
Dificultades en el proceso educativo del estudiante	

-
- D1 E1": Venía de un proceso en donde hacía todo menos poner cuidado, se distraía con cualquier cosa y cualquier objeto. Tuve que estar muy pendiente de él y de centrar su atención. Transcribía fácilmente del tablero y con una letra muy bonita. "E2": El que ella no aprenda a leer, la ponía como muy traumatizada, ella era juiciosa, ella sufre por eso, se pone triste porque se le olvidaba fácil. "E3": El estudiante pudiera aprender a leer pero él era poco dedicado era como si no le gustara y era muy solo, la familia no le ponía cuidado.
- D2 "E1": La dislexia. La dificultad para leer, yo lo trato como a un estudiante normal, miro que escribe, tiene buena letra, si le dicto despacio, escribe con algunos errores, pero lo hace. "E2": ella es una niña que yo veo normal, que tenga dificultades para la lectura y la escritura es cierto, porque transcribe, pero es muy activa, hace todo lo que usted le pida en el salón. Solo dificultades en lectura y escritura. La mamá está muy atenta, ella no va porque no puede, pero me llama. En matemáticas hace cuadros bien, dibuja bien, pero en escritura si hay dificultad, no se le graba una letra. La niña en el colegio su comportamiento es excelente. "E3": nada, mi experiencia con "E3" es que él no quiere. Motivación ha tenido, buen trato ha tenido, no se eso viene de atrás de hogar, porque él no actúa no se le ven las ganas de hacer las cosas. La dificultad es él, no externa él no quiere, No sé qué habrá pasado antes.
- D3 "E1": El transcribía todo, aprendía, tenía buena memoria, no tocaba repetirle tantas veces. Pero si yo le daba una ficha el ya no hacía nada, pedía ayuda, decía ¿me puedes leer ahí? No podía leer. Dibujaba bonito, pero no llevaba un orden en el cuaderno, se distraía con nada. "E2": ella la ve uno escribir, concentrada, juiciosa, lleva los cuadernos y todo, pero uno va a leer lo que escribió y no entiende nada. Ella no escribe las palabras como están en el texto, las letras las hace todas patas arriba, ella parece que estuviera copiando, pero todo distinto a como lo ve. Con "E3" no pude hacer nada, era que él se me escapaba, no le interesaba nada, el me pedía permiso y salía cada rato al baño, y se quedaba toda la santa mañana por allá en los preescolares molestando a los otros, y en el salón daba mucha guerra, y se iba y hacía daños y una cosa y otra, a veces llegaba con ganas y se aburría rápido, se le olvidaba todo, ni las vocales pude yo ayudarlo, lo motivaba y no se quedaba callado y nada no recordaba nada

Apoyo familiar en el proceso educativo del estudiante

- D1 "E1" Tuvo buen apoyo, su mamá estuvo pendiente, la hermanita, la familia de cierta manera quería que él se quedará por la profesora. El hizo dos años conmigo, ellos temían que pasará después. "estudiante 2": Pues de pronto, la niña estaba muy sola, la mamá no sabe leer, el papá no se preocupaba por esas cosas, solo la mandaban a la escuela. Tenía una hermanita que estaba en igualdad de condiciones, no sabía casi nada con 15 años, pero yo no conté con la familia. E3: Estaba muy solo en esa época.
- D2 "E1": si ha tenido apoyo, es bueno, porque ellos lo visitan a uno, le preguntan, qué apoyo necesita, qué avances tiene, lo llaman a uno. "E2": Si, la mamá es la más pendiente y uno ve que es muy acercada a la niña. El papá también está muy pendiente, aunque no haga presencia. E3: La madre está muy pendiente de él, aunque lo manda a la escuela porque no se lo aguanta en la casa. Una vez ya le dije: mire madre el estudiante no hace nada, a él le toca a uno mantenerlo es controlado y ella me dijo: profesor es que allá es peor, yo no lo puedo tener. Ese estudiante asiste toda la mañana y asiste todos los días, y es feliz en la escuela. Se puede estar toda la mañana sentado en la silla y tranquilo pero usted lo pone a escribir algo y así sea a transcribir y el inmediatamente muestra de todo cansancio aburrimiento y pereza.
- D3 E1: Si. La madre le colaboraba mucho. Yo le mandaba fichas para la casa y ella le ayudaba, ella me decía que le cogía la mano lo llevaba, le leía. Fue muy colaboradora. E2: no a ella los papás no le colaboraban en nada, ellos poco saben. E3: no a él no le colaboraba.

Apoyos institucionales en el proceso educativo del estudiante

- D1 E2. De pronto casi uno no manifestó, cuando hablaba con la orientadora y uno decía que no avanzaba, por el tema de la atención, pues se miraba al estudiante, pero pues exponerlo en una reunión como tal no. Fue más una situación de aula y de psicóloga. E2: pues el trabajo con la psicóloga. E3: la psicóloga y yo.
- D2 E1: pues de la institución que le dan a uno la autonomía, cuenta con el apoyo del orientador que trata de una maneja más especial lo que los niños padecen, el manejo en el hogar y lo que a ellos les pasa y eso a uno lo ubica más. E2: normal, bien. E3: lo mismo.
- D3 No. Eso le toca es a uno en el aula.

Posible solución que el docente da a la situación del estudiante

- D1 E1: La educación personalizada definitivamente. El estudiante aprende mucho, el aprende en la medida que el maestro está más pendiente de él. E2: No lo sé uno dice ¿cuál será la manera de enseñarle a leer a ella?, todo se le olvida. La ansiedad de ella es muy grande y el deseo de aprender es mucho, ella lee en el
-

momento algo y al otro día olvida todo. Uno no sabe ni de qué manera ayudarla. Transcribe y escribe muy bonito. E3. Más ayuda en la casa.

- D2 E1: tratarlo igual a los demás y darle mucho cariño para que él se sienta igual que los demás y no se aisle porque a mí me decían que el traía unos comportamientos, me decían que no escribía nada, que se distraía con cualquier cosa por horas y se aislaba, que tenía algo en la mano y no escribía nada, a él lo he visto en el aula trabajar normal como los demás y lo he tratado normal y la mamá me dijo que estaba contenta que veía muchos avances en él y usted le mira los cuadernos y escribe. E2: muy difícil, porque motivación no es, porque yo la he motivado mucho y ella lo está, pero ella misma lo dice profesor es que no se me graba ni una letra, yo he hablado con ella y ella lo dice: no sé porque será ella es sincera y ella ve que tiene esa dificultad, pero igual pues uno trata es de hacerla sentir bien, pueda ser que en algún momento el cerebro le responda de otra manera, con la edad. E3: La vida le exigirá a él y buscará la forma, la vida le enseñará que, si es necesario aprender, yo si le he dicho a él eso, pero muchas veces cuando uno va creciendo y se enfrenta con los retos que la vida le presenta ahí tiene que haber un cambio en el, buscar la forma de aprender o lo que sea.
- D3 E1: No sé. Lo que pasa es que él, al pasarlo de un año a otro y otro eso no sirve. Yo digo que, si uno pudiera trabajarle duro a él, él podía. Porque ese estudiante se puede sacar adelante. E2: Pienso lo mismo, ella avanzaría, pero uno dedicándose a ella sola, muy seguido. E3: también dedicándose más a él yo sé que algo aprendía, pero con el no fui capaz ni con las vocales. Trabajándole su dificultad, llevándole actividades diferentes, bonitas, es que uno con tantos niños y como él era difícil porque no se quedaba en el salón al final uno termina descuidándolos y hasta excluyéndolos sin darse cuenta.
-

Elaboración propia

Según los resultados observados en la tabla 34, el método predominante con el cual los docentes aprendieron a leer fue el alfabético, silábico del que se desprenden estrategias como las planas, deletreo, copiar palabras en el tablero, castigo físico ante el error, repetir la pronunciación de las palabras o uso de gráficos. Se identifica 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 se enmarca dentro del método global, se reconoce que el uso de planas, deletreo no es el más acertado en la enseñanza de la lectura. Emplean métodos a partir de palabras o frases completas acompañadas por imágenes, dibujos, gráficas y un contexto. Los resultados permiten observar el valor que se da 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.

Los resultados permiten observar que 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, 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. Para los docentes éstas acciones son de gran importancia para lograr la comprensión, buscar el significado de las palabras, uso del subrayado, motivar al estudiante son estrategias empleadas por los docentes para mejorar la comprensión de lectura en un estudiante.

Según la tabla 34., 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. Se puede observar que las dificultades de atención y escritura desde el copiado o transcripción han sido las conductas de mayor dificultad durante los tres primeros grados. 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.

Como elementos comunes entre los estudiantes se detecta la escritura a partir de la transcripción, problemas de atención con o sin dificultad de comportamiento asociado, el olvido

de los aprendizajes y la ausencia de lectura en todos los niveles. Uno de los estudiantes evidencia afectación emocional por sentirse incapaz del aprendizaje lector.

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. Se resalta la autonomía que se da frente al manejo de los estudiantes.

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. Algunas expresiones de los docentes permiten identificar sentimientos de impotencia ante la situación.

Tabla 35 Entrevista a docentes sobre estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura

Preguntas a los docentes (D1,D2,D3) sobre estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectura	
Concepto de estrategia de enseñanza de la lectura	
D1	La manera como enseño y lo que utilizo para que un estudiante aprenda a leer.
D2	Es un recurso que existe o el estudiante lo inventa para enseñar a leer.
D3	Lo que uno hace para que el estudiante aprenda.
Significado de enseñar estrategias de lectura	
D1	Diferentes maneras como puedo enseñar a leer. De pronto puedo enseñar a leer imágenes pero en el caso de E1, E2 y E3 ya fácilmente leen imágenes pero símbolos no.
D2	Es buscar la manera más sencilla de cómo acercar al conocimiento en si del mensaje que yo quiero transmitir, lo que yo le quiero enseñar a leer.
D3	Es por ejemplo: pedirle a los papás enseñar, que le lean un texto... es pegarles imágenes para leer.
Estrategias empleadas por el docente para que el estudiante logre el aprendizaje de la lectura	
D1	E1: tareas en la casa y la familia colaboraba mucho, con él fue más fácil porque se le dedicaba un tiempo y arrancaba y en el salón era juicioso. E2: Ya fue más difícil porque no se contaba con la familia, se buscaban palabras, se daban asesorías en las tardes o una hora más para buscar palabras, transcribía. Se apoyó en tareas. E3: Fue complicado porque en el aula no mostraba motivación, él no es de sentarse a leer, no le motivaba hacer sus tareítas, es lo contrario de E2 y, no le llamaba la atención nada, funcionaba lo del dibujo, pero con una o dos palabras ya si se le pedía más era como si no le gustara, no llevaba cuadernos no transcribía nada.
D2	E1: El de hacerlo sentir igual a los demás, no tratarlo con inferioridad. El poco desarrolla la lectura, pero el método que uso con todos, darle el texto que el trate de leer. Canciones. Dramatizados. E2: es complicado porque ella solo transcribe, es difícil porque cuando trato que haga algo, se anula, solo la transcripción. Con ella uno trata, pero ella no conoce ni las vocales, a ella se le olvida en cambio E3. si escribe algo y reconoce las letras
D3	E1: Pegarle imágenes, le llevaba recortes de diferentes cosas, de papel regalo cosas que el conociera. Le pedía que tratara de escribir palabras del texto. E2; le mostraba textos y leerle, pero era difícil porque ella hacía y leía pero todo al revés. E3: lo mismo, cuentos, laminas pero él era poco lo que le gustaba trabajar, él ni colaborándole, daba mucha guerra en el salón.
¿Considera que usted ha empleado las estrategias suficientes para que el estudiante aprenda a leer?	
D1	Considero que con ellos se necesitaba mucho y todo lo que uno hizo fue poquito para alcanzar el propósito.
D2	Yo no diría las estrategias sino la paciencia, más paciencia, más cariño, y lógico uno sabe que ellos necesitan mucho más tiempo.
D3	No las suficientes.

Fuente: Elaboración propia

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 como parte de las estrategias.

En conclusión, las estrategias de enseñanza están centradas en la concepción instrumental y psicolingüística de la lectura más que en estrategias de comprensión lectora posiblemente porque en los docentes se presentaba preocupación porque los estudiantes no lograban el nivel básico de lectura y escritura, y evidenciaban dificultades en la decodificación, problemas de memoria, motivación o emocionales. Las estrategias se combinan con otras derivadas de métodos visuales.

El ítem que finalmente interroga a los docentes sobre las estrategias pedagógicas que implementaron con cada estudiante, indaga, si piensan que fueron suficientes las empleadas con los niños; ante esto, los tres docentes contestaron que no fueron suficientes porque los niños necesitaban más atención. Dentro de las causas que motivan la afirmación mencionaron el alto número de estudiantes asignado.

Tabla 36 Entrevista a docentes sobre expectativas hacia la capacidad de aprendizaje del estudiante

Preguntas a los docentes sobre expectativas del docente hacia la capacidad de aprendizaje del estudiante	
Descripción del estudiante por parte del docente (actitud hacia el estudiante)	
D1	E1. Es un estudiante muy inteligente, muy educado, amable, él vive como en su mundo pero se da cuenta de todo, y puede leer pero retrocede si uno no está pendiente, es muy ordenado, puntual. E2: Es una niña que se preocupa mucho por aprender, muy dedicada, muy juiciosa ella no da nada que decir. E3. Es un estudiante muy colaborador, la ayuda en todo lo que uno le dice, es despierto, inteligente pero es como si no le gustara el estudio
D2	E1: Un estudiante muy inteligente, que uno pudiera enseñarle más por lo que él se interese, él es muy inteligente, solo que si pudiera dedicársele más tiempo él lo lograría. E2: es una niña muy activa, muy sociable muy servicial, se da a querer, ella tiene su dificultad y parece que no las tuviera dentro del grado ella se desenvuelve muy bien. E3: un estudiante inquieto, hiperactivo digo yo, muy sociable eso si él es muy amigo, como persona es muy sociable, pero es un estudiante que no sabe aprovechar lo que él tiene y eso me ha causado como tristeza a veces.
D3	E1: él es un Estudiante muy dulce, tierno, ero es un estudiante solo, siempre pasaba solo, no interactuaba con los otros niños, si corre lo hace solo no porque otro estudiante lo persiga. Él se distraía con cualquier cosa. Tiene un genio bonito es un estudiante dulce, tierno, amable, a mí me gustaba oírlo, pero entonces él no tenía a veces coherencia de lo que decía. E2: ella si se relacionaba mucho con las otras niñas, es amigable, colaboradora. E2 es amable, pero a ella se le olvidaba todo, tocaba con notas. E3: a él no se le olvida nada de lo que uno le dice, pero no sé porque si todo lo retiene, el ayudaba en todo, daba razones, colabora, hace mandados, es amiguelo, aunque peleaba mucho y a los compañeros no les gustaba hacerse con él porque molestaba.
Causas atribuidas por el docente por las que el estudiante no aprende a leer	
D1	En E2 y E3 yo creo que el apoyo de la familia ha sido muy importante, a ellos les ha faltado mucho apoyo, y yo creo que atreviéndose a decir en el E2, creo que hay factores como genéticos asociados a eso y otras cosas como que la mamá no sepa leer, es maltratada por el papá, el papá toma mucho. Y E3. En ese tiempo la mamá muy desubicada, desentendida y a veces si uno los llama y le dice algo pues se ponen bravos y tratan mal al niño. E1. Realmente no sé qué pueda ser, de pronto problemas de atención porque apoyo familiar si tiene.
D2	Yo pienso que respecto a los niños, el equipo de docentes ha sido bueno, a ellos se le ha dado apoyo, si de pronto unos más que otros, y unos requieren más tiempo que otros eso sí. Y hay niños que el entorno no les ayuda mucho, por ejemplo a E2 y E3 2, pero si el entorno familiar afecta a un niño, el entorno escolar no, porque uno les da un buen trato a ellos, uno les hace amar la institución, que se acerquen a la escuela....Yo me aterro de E3... Es apático.... Yo creo a veces que si hubiese sido con él igual que con los otros sería tal vez distinto. Yo empecé el proceso de la cartilla de nacho cuando vi que no escribía y vi que separarlo del grupo o sacarlo del nivel de todos, lo perjudicó más a él. Al principio copiaba, los dos primeros meses copiaba, luego le ponía planas, palabras, frases, le compre la cartilla de nacho y yo vi que eso lo echó para atrás, perdió el ritmo, para mí él se desmotivó yo lo reconozco. Si yo los trato por separado debo saber que palabras saben que letras, que leen que no leen pero pienso que al tratarlo igual que los demás al dictarles y tratarlos igual a ellos algo más aprenden. Para mí el gran error con E 3 fue ese. Cuando yo lo saque de ese nivel él se echó para atrás, se desmotivó.
D3	Yo creo que la causa es que uno no les dedica el tiempo que se merecen y necesitan dedicársele, porque tenemos treinta niños, Yo pienso que eso de la inclusión es bueno, pero a veces también los compañeros no les ayudan tampoco y los van aislando
Fortalezas y potencialidades reconocidas en el estudiante	
D1	E1: el apoyo de la familia y que es muy inteligente, muy educado, habla muy bonito y hace preguntas, es muy juicioso, busca ayuda, se interesa por aprender, es muy ordenado en sus cuadernos, es puntual, busca la ayuda y pregunta, si recibe atención más personalizada el avanza. E2: la niña está muy sola y casi es lo que el maestro pueda lograr con ella en el aula, también requiere mucha dedicación y atención personalizada. Ella es una niña dedicada, quiere aprender, ella dibuja muy bonito y escribe muy bonito, le gusta cantar, repite y asimila lo que uno le repite varias veces pero al leer el símbolo no, ella lo que uno le repite y le repite si se lo aprende. E3: Es un estudiante muy colaborador, a mí me parece que a él le

falta mucho afecto. Si usted lo tiene ahí colabora y trata de arrancar, pero si usted lo deja solo trata de ser agresivo y desordenado.

- D2 E1: Yo a él lo veo casi como un escritor, por ejemplo, si uno aprendiera a manejar lo que le interesa a él, le gusta el misterio y la naturaleza. Crea cosas. E2: en la parte artística, ella hace gráficos mejor que cualquier otro niño, maneja bien los espacios, dibujo, coloreado, todo lo artístico y ella tiene mucha habilidad. E3: jaja que habilidades... molesta mucho si él se propusiera haría muchas cosas, él es líder, atrae mucho los otros niños, el reúne, pero en su forma de ser el me cuesta trabajo decir eso porque el molesta mucho y desperdicia lo que tiene. Bueno; trata muy bien a las niñas y es muy amigo, le gusta ayudar.
- D3 E1: se expresa muy bonito, habla muy bien. Le gusta dibujar, pero no se es tan difícil porque a él no le gusta relacionarse con los otros. E2: ella si es muy sociable, colaboradora, se esmeraba, hacía todo al revés, pero lo hacía. E3: enseñarlo a trabajar en el campo será, a él le gusta el campo, a él le gustaba ir conmigo a caminar, le gusta mucho la finca, es muy activo. Él se da a querer, él es llevadero, desde que uno se le vaya con cariño el colabora.

Expectativa sobre la capacidad del estudiante para aprender a leer y escribir

- D1 E1. Si puede aprender, con más dedicación sí. E2: Con una persona dedicada a ella, seguido, consecutivo, con una rutina diaria si, repitiéndole mucho todo el tiempo y con mucho repaso sí. E3: También con mucha ayuda pero que él también se motive.
- D2 E1: si claro, el aprende, pero hay que dedicarle mucho tiempo. E2: difícil yo creo que sí pero es difícil, si se lo proponen sí. E3 si se lo propusiera si, en dos meses aprendería. Es que él no quiere, él tiene la capacidad y es muy inteligente.
- D3 Si pero hay que dedicarle tiempo y la persona que les vaya a ayudar hay que trabajarle a cada uno su dificultad. Ellos son capaces.
-

Los resultados en la Tabla 36 clarifican que la actitud de los docentes hacia los niños por su manera de describirlos a partir de cualidades y valores, es positiva, sin embargo, hacia el E3, también se han generado actitudes relacionadas con 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 atribuida por uno de los docentes, en los tres estudiantes, es el rechazo al interior del aula. Sin embargo todos los docentes afirman que los niños están en capacidad de aprender a leer y escribir pero necesitan más atención.

Tabla 37 Entrevista a docentes sobre relaciones interpersonales de los estudiantes al interior del aula

Preguntas a los docentes sobre relaciones interpersonales de los estudiantes al interior del aula	
Relaciones positivas - negativas entre compañeros	
D1	E1: Al principio era como agresivo porque lo veían alejado, en su mundo, apartado, pero poco a poco se integró, a veces los niños lo trataban mal, pero él tenía buena relación con ellos, poco a poco se integró. E2: Siempre ha sido una niña muy juiciosa no da nada que decir. E3: Ha sido como agresivo desde pequeño a pegarles a los otros niños, a quitarle los lápices, cogerles las cosas, no sé por qué.
D2	E1: La relación es buena. E2: es muy amigable, E3: él me ha causado apatía es porque nunca ha querido hacer las cosas, tanta amistad que le di, tanto cariño, pues uno también tiene un tiempo, uno ve que él no le coge.
D3	E1: era muy solo, él no se relacionaba con nadie y a veces por eso también lo dejaban solo lo veían como raro. E2: ella era muy amiguera y la querían mucho. E3: los niños lo rechazaban, no lo querían dejar en el grupo porque los molestaba mucho.
Relaciones positivas-negativas entre maestro y estudiante	
D1	E1: siempre lo buscaba a uno, preguntaba, él lo veía a uno como la mamá, quería que estuviera siempre pendiente, era amable. E2: Siempre ha sido juiciosa y buena compañera. E3: en la relación conmigo era bien, nunca tuve problemas con él.
D2	Bueno, E1. Lo busca mucho a uno, pregunta es amable y E2. También es juiciosa respetuosa, le tienen confianza y pues E 3. También solo que a veces abusa y en realidad no hace nada y toca tenerlo controlado
D3	Relaciones normales, con E2 nunca hubo problema ellos, eran mis mandaderos, mano derecha. E1. Era muy tierno, nunca tuve problemas con ninguno. Con E3 tampoco, a veces molestaba.

En la tabla 37, se aprecia que el E1, presentó dificultades de integración social, que generaban burla de los compañeros, pero sus relaciones en general han sido positivas. En las relaciones hacia el docente se ha caracterizado por buscar su apoyo y atención.

El E2 siempre ha mantenido estabilidad y relaciones positivas con los compañeros y docente, destacando en ella la amigabilidad y que siempre ha sido una niña juiciosa y compañerista.

El E3 si ha presentado dificultades de comportamiento y en ocasiones ha recibido el rechazo de sus compañeros como consecuencia de las mismas. La relación con docentes ha sido

positiva aunque en ocasiones genera actitudes de apatía por el comportamiento. Hacia los docentes se caracterizaba por brindar su ayuda y demandar su atención.

En síntesis, 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). Lo anterior permite observar que al interior del aula los estudiantes presentan otras formas de presión social que pueden afectar su estado emocional, sumado al hecho de no leer de la misma manera en que lo hacen sus compañeros. Sin embargo, estas dificultades de relaciones interpersonales no son predominantes y los niños han logrado adaptarse al ambiente escolar.

Capítulo 5

Conclusiones

A continuación, se caracterizan los factores identificados en el proceso de adquisición de la lectura teniendo en cuenta las tres subcategorías de análisis y a su vez, discutiendo a partir de los referentes teóricos expuestos. Es importante clarificar que las conclusiones surgen del análisis de cada sujeto y la triangulación entre ellos; también del complemento que se obtiene al consolidar los datos cualitativos y cuantitativos para establecer meta-inferencias en la etapa inferencial de discusión.

El estudio fue realizado con tres estudiantes de 8 y 9 años de edad, que cursan tercer grado de primaria. En su historia escolar han repetido primero o segundo grado de primaria y continúan sin el logro de la adquisición de la lectura, ni la escritura. Los estudiantes, también

tienen dificultad en otras áreas como el cálculo y el razonamiento matemático. Aunque no se realizó un test diagnóstico para determinar el nivel de desempeño de la lectura y la escritura, existen las referencias de los docentes y observaciones de la escritura de los estudiantes, a partir de las cuales se infirió que, de acuerdo a las fases propuestas por Ferreiro y Teberosky (1979), cuando estudiaron la psico génesis de la lectura desde un enfoque constructivista e histórico cultural , estos estudiantes de la muestra de estudio, presentan características de la *fase silábica de la escritura y de la etapa prealfabética de la lectura* porque olvidan o desconocen algunas letras del alfabeto y hacen hipótesis sobre la información contextual de los textos (imágenes).

Respecto a *los factores socioeconómicos y demográficos* se concluyó, que los tres estudiantes y sus familias pertenecen a población vulnerable, por varias condiciones:

Primero, tienen ingresos inestables e inferiores al salario mínimo legal vigente.

Segundo, el estrato en que se ubican las familias es 1 y 2.

Tercero, Dependen del subsidio de familias en acción para mejorar las condiciones educativas de los hijos.

Cuarto, al menos uno de ellos, reside en zona rural. Los otros dos estudiantes, sus núcleos familiares viven en el casco urbano del municipio, sin embargo, todas las familias son de proveniencia rural.

Quinto, el nivel educativo de los acudientes (madres de familia) responsables directamente de su proceso educativo, es inferior al bachillerato.

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. Cada estructura se diferencia de las otras por características

específicas en el estilo de comunicación, estilo de autoridad y relaciones intrafamiliares que se vinculan con el desempeño académico de los estudiantes. A continuación se desarrolla cada uno de éstos factores.

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* ya sea por su historia (reconstitución), antecedentes de abandono paterno, actitudes asociadas a violencia intrafamiliar o por relaciones desligadas al interior de los miembros. Los sentimientos de inadecuación en dos estudiantes, también se evidenciaron en la proyección de sus *deseos de satisfacer necesidades emocionales y afectivas con otras familias* y en la *minimización o eliminación de sí mismos* dentro del núcleo familiar, acompañadas por *conductas de inseguridad o débil autoestima (dibujos de 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 y por tanto estos aspectos en los estudiantes son factores que demandan mayor atención en la enseñanza. 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 categoría emergente, aunque en uno de los sujetos es una situación actual expresada en maltrato verbal y maltrato físico/psicológico hacia la madre. En los otros dos sujetos, se manifiestan conflictos entre los padres separados, en ambos casos, los conflictos conllevan la existencia de un proceso

administrativo por denuncia de inasistencia alimentaria o ausencia de apoyo económico y emocional al estudiante. De igual forma, uno de los estudiantes atravesó por un proceso de denuncia para que el padre biológico lo reconociera legalmente. Estas situaciones afectan 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*. Los estudiantes anhelan ser tratados como un primo o hermano menor a quien perciben como más feliz y afortunado por tener un trato preferente de parte de las personas adultas que son fuente de afecto y gratificación para ellos.

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 estudiantes 2, y 3 se emplean dos estilos distintos que oscilan entre el autoritario y flexible permisivo y por tanto se afectan aspectos relacionados con la *internalización de normas y valores* en los estudiantes. El estilo de autoridad permisivo también ocasiona *dificultades como mal comportamiento* y manejo inadecuado de las discusiones entre hermanos, aspecto que es muy marcado en el estudiante 3. En la estudiante 2 predomina un estilo autoritario que genera en ella *problemas de inseguridad y autoestima*.

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*. Es relevante señalar que en las dos familias reconstituidas, *los padrastros* aunque influyen y aportan en el cuidado y crianza de los

estudiantes, *evitan involucrarse de manera directa en su educación*. El único caso de hogar nuclear que corresponde a la estudiante 2, el padre se comunica, pero de manera agresiva y distante y tampoco se involucra directamente en el proceso educativo. El sujeto en el que más se evidencia comunicación asertiva con la madre es el estudiante 1 porque tiene en cuenta el diálogo, sus puntos de vista y necesidades, mientras que las madres de los otros estudiantes son más despreocupadas, aunque atienden sus necesidades.

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** durante todos los años que llevan cursados en la escuela, 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, es decir; los hallazgos sustentan mucho más la perspectiva social y cultural para comprender las dificultades de los estudiantes en el proceso de adquisición de la lectura.

En cuanto al *ambiente letrado* en el que se desenvuelven los estudiantes, es **pobre** la lectura en familia, a veces se da, solo si los estudiantes requieren explicaciones de sus tareas o lo solicitan. En un estudiante si se apreció más el interés de la madre de leer junto a los hijos, por gusto. 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 porque no hay un uso cotidiano y frecuente del código escrito,

materiales o contacto con lectores activos que se conviertan en los expertos observados por los estudiantes.

Respecto a *la motivación e intereses, los padres poco conocen detalles sobre los gustos o desempeños académicos de sus hijos*, evidenciando *duda y desconocimiento* sobre sus materias favoritas, o dificultades en áreas específicas. 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, solo una de ellas tiene todo el tiempo disponible para su hijo y sin embargo, se le dificulta encauzarlo en éste aspecto.

Finalmente, en el descriptor de la subcategoría factores socio familiares que evalúa las *expectativas de los padres frente a la capacidad de aprendizaje de los hijos*, las familias; *reconocen los aspectos positivos de los hijos*, en cuanto a personalidad y capacidades a nivel intelectual, pero *dudan y refieren confusión* frente a las causas del no aprendizaje de la lectura y la escritura, o lo que se pueda hacer por ellos para que mejoren. *Desean y creen que pueden aprender pero condicionan esto a una ayuda más frecuente o a un y mayor esfuerzo del estudiante “motivación del estudiante o gusto por el estudio”*. Esto permite concluir que los padres *hacen poco reconocimiento de la importancia que juegan ellos como motivadores y principales orientadores del proceso educativo de sus hijos*, excepto en el estudiante 1, en donde la madre 1, si se cuestiona sobre qué estrategia puede usar ella para ayudar más al hijo. A pesar de que los padres suplen sus necesidades educativas básicas (uniformes, enviarlo al colegio, atender llamados telefónicos del docente,) se identificó *débil involucramiento en el acompañamiento académico*. Una de las causas se relaciona con la *falta de tiempo, el*

desconocimiento de cómo ayudarle al hijo, o, el sentirse incapaces de hacerlo (condiciones educativas de los padres). 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 McCarthy, indicando un ICG por debajo de la media en los tres estudiantes, así: estudiante 1, ICG de 79, estudiante 2, ICG de 78, y estudiante 3, ICG de 75.

Sin embargo, El ICG, según lo plantea McCarthy en el manual MSCA, no debe interpretarse como inmutable en cada sujeto, ni como un reflejo de solo factores genéticos o ambientales. 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, tales como la inseguridad, pobre estimulación en el ambiente familiar o ansiedad en el momento de aplicación.

Se encontró que *el componente verbal* se afecta por *condiciones del contexto social como la pobreza de léxico y éste elemento afecta aspectos comunicativos contenidos en la lectura y escritura*. La riqueza verbal y manejo de conceptos en gran parte dependen de la oralidad, pero según McCarthy (2004), el componente memoria dentro de la escala verbal está afectado por factores como atención, impulsividad e inseguridad.

Los tres sujetos puntuaron bajo en *la habilidad cognitiva de cálculo, dificultándose la comprensión cuantitativa de números y pensamiento reversible*.

Dentro de los factores emocionales comunes se evidencian: *inseguridad, sentimientos de minusvalía, alta necesidad de aprobación, preferencia de actividades de juego para aprender y entender, mejor desempeño en tareas de carácter manipulativo*. En dos de los sujetos *tendencia al facilismo (impulsividad)*.

Todos los estudiantes requieren fortalecer aspectos del *pensamiento divergente* como la flexibilidad y creatividad, y *procesos cognitivos como la atención y memoria*. Se puede inferir entonces, que si la lectura como proceso complejo, requiere desarrollar otros subprocesos de pensamiento superior como la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación como lo ha señalado Condemarín (2001), en los estudiantes se necesita fortalecer cada uno de éstos subprocesos, sin que se considere por tanto que se esté haciendo énfasis en aspectos mecánicos o gráficos de la lectura, sino por el contrario en la búsqueda de lograr a través de la lectura, la comprensión del significado del lenguaje escrito y la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje verbal.

Otro factor individual de relevancia es la *desesperanza aprendida* es decir un estado de indefensión en donde los estudiantes no creen tener control sobre la situación y piensan que cualquier cosa que hagan para aprender a leer será inútil, tal como lo explica Naranjo (2007) y autores como Hokoda & Fincham (1995), cuando exponen que la indefensión o desesperanza aprendida 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. Es así como, los estudiantes 1 y 2 manifiestan cansancio ante los esfuerzos por aprender a leer, los estudiantes 2 y 3, tristeza y en el estudiante 3 prevalece la indiferencia transformada en agresividad y desinterés en el momento de exponerse al reto de aprendizaje de la lectura. Es decir los estudiantes están reflejando un *déficit en sus cogniciones* (pensamientos negativos sobre sí mismos y su capacidad de aprender), *motivación y afectividad*, convirtiéndose éste en un factor predisponente para cualquier tipo de aprendizaje, no solo el de la lectura y la escritura.

En general, aunque la actitud hacia el aprendizaje de la lectura es positiva, porque *a los estudiantes les gusta leer y desean aprender, su expectativa hacia el aprendizaje de ella es negativa* por considerarlo difícil. Por ello, otro de los factores respecto al estado emocional que es recurrente en los resultados del estudio es *la necesidad de los estudiantes por recibir atención y ayuda de alguien que los enseñe a leer.*

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 presenta en los estudiantes estudiados, para ellos el gusto por la lectura se halla truncado por los sentimientos de minusvalía, desesperanza aprendida, ambiente escolar en ocasiones excluyente, y en especial por la pobreza de atención que reciben por parte de los adultos que les rodean.

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 (espacios no formales). Para Vigotsky el aprendizaje no avanza a partir de lo que el estudiante ya sabe, sino a partir de la interacción con personas más expertas y el reconocimiento de las emociones, por tanto, en el caso de los estudiantes de la muestra, que presentan desajustes en su adaptación al medio familiar y emocionales, puede considerarse que las condiciones para el aprendizaje de lectura no son las mejores.

En síntesis, un débil ambiente letrado, sumado a aspectos académicos de orientación débil o realizada por personas con escasa habilidad para la lectura, los hábitos de estudio y organización poco afianzados y el no disfrute de la lectura, hacen que la mediación no sea la apropiada para que los estudiantes desarrollen su propio potencial de aprendizaje (ZDP), pues las acciones del docente no serían suficientes en éstos casos.

Para Condemarín (1989,1991), Devanne, Manguin & Mesnil (2001), es muy importante para suplir las carencias de los estudiantes y niñas cuyos hogares no ofrecen modelos de utilización del lenguaje escrito, favorecer su inmersión en un ambiente letrado y establecer una dinámica cultural en la sala de clases, ofreciendo múltiples y creativas invitaciones a leer y a escribir diversos tipos de textos (revistas, diarios, folletos, cartas, afiches, recetas, guías de teléfonos, etc...). BouSSION, Schöttke & Tauveron, (1998).

Por tal motivo, generar condiciones de enseñanza que motiven la lectura o la escritura, son retos en la educación, sin que el estudiante lo encuentre como una imposición o como un acto sin sentido que no le será útil para su vida. En el estudio, esta mirada se identificó con una de las apreciaciones dada por el docente 2 específicamente sobre un estudiante: *“el aprenderá cuando la vida se lo exija”* muy seguramente el docente hacía referencia a: cuando el estudiante busque leer con el propósito de producir sentido, cuando como lector tenga unos objetivos definidos y exista más posibilidad de poner en práctica todas las estrategias y se realicen predicciones e inferencias más certeras. Cuando las condiciones de enseñanza y sociales le ofrezcan un concepto positivo sobre la lectura y la vea útil para su vida. Chauveau (2000), Solé (1998). Por todo lo expuesto hasta el momento, cobra gran importancia el estudio de la tercera subcategoría de análisis que correspondió a los factores de enseñanza de la lectura.

Dentro de los factores de enseñanza, se incluyeron las concepciones de los docentes acerca del proceso de enseñanza de la lectura, el enfoque de la enseñanza de la lectura, el método de enseñanza, las expectativas del docente hacia las capacidades de aprendizaje de la lectura de los estudiantes y las relaciones interpersonales.

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*, es decir; que corresponden a la identificación de unidades lingüísticas de orden inferior (palabras) a unidades superiores (oraciones, texto) *con concepciones psicolingüísticas* de la lectura, es decir; aquellas que tienen como protagonista al estudiante quien requiere información visual y no visual para darle un significado. 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 y en su práctica, han evidenciado que *la escritura puede presentarse primero* y gradualmente los estudiantes van dando sentido a las letras. Lo anterior, se enmarca en una concepción constructivista del aprendizaje de la lectura. *En todos los casos estudiados los estudiantes también presentan dificultades de escritura* (dos de ellos aún no logran escribir correctamente su propio nombre) y tienen como obstáculo y actitud de poco agrado, recibir *regaños* por parte de los docentes cuando les enseñan. En éste aspecto es importante retomar como elemento de discusión los planteamientos de Goodman,

(1982) y Smith (1989) así: el uso de estas estrategias de lectura como la fijación anticipada de objetivos o la búsqueda de una información específica 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).

Los docentes también consideran que *el aprendizaje de la lectura requiere la confluencia de factores familiares, individuales y de enseñanza.*

En síntesis, las concepciones de los docentes hacia la lectura y aprendizaje de la lectura determinan la manera en como esperan a que los estudiantes lean y *se entremezclan las concepciones psicolingüísticas, instrumentales y constructivistas* guardando elementos de unas y otras.

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*, otorgando valor a la lectura por parte del estudiante y por parte del docente, con buena entonación para que sea agradable y se motiven los estudiantes. Los docentes reconocen que no debe enseñarse a partir de las letras, y *dan importancia a la creación de conciencia fonológica, la percepción visual y el significado. Por tanto, se observa el intento por dejar de lado el enfoque conductual de enseñanza de la lectura, y tratan algunos aspectos del enfoque*

psicolingüístico, pero como se mostrará a continuación, en el uso de algunas estrategias y recursos persisten elementos del enfoque conductual.

Respecto al método de enseñanza, se descubrió que el método predominante con el que los docentes aprendieron a leer fue el alfabético, silábico; y para enseñar reconocen que ya no se debe hacer de ésta manera. Las estrategias más mencionadas por los estudiantes y usadas por los docentes fueron: escribir en el cuaderno (transcribir), pasar al tablero, hacer planas, la cartilla de Nacho, dar letras para armar palabras, leer palabras, recortar, pegar de las fotocopias. Otras empleadas y mencionadas por los docentes fueron: repetir, leer, crear hábitos de lectura, leer por las mañanas, hacer preguntas sobre el texto, a través de canciones o dibujos, a través de gráficas y las palabras que le corresponden, haciendo visibles imágenes con las frases y palabras completas, pidiéndole a los papás que les lean a los estudiantes, con dramatizados, leerles a los estudiantes con buena entonación y pronunciación, dando a los estudiantes cosas que puedan manipular. 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 los métodos de fraccionamiento muchas veces parecen desaparecer y en ocasiones se mimetizan y aparecen en algún material o estrategia. Hay una ***lucha entre fraccionamiento y globalidad***, entre representación de grafías y procesos de pensamiento y comunicación; a veces aparece el fraccionamiento, la acción pasiva y mecánica de los estudiantes y la descontextualización o aprendizaje significativo. 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. Decroly (1950) parte de la idea expresada por la palabra y la frase, para llegar en el momento deseado, por el análisis, a la sílaba y a la letra; y finalmente por la síntesis a la reconstrucción de nuevas palabras. El autor, critica los procedimientos que fragmentan las unidades lingüísticas en sonidos y sílabas, enfatiza la función global del aprendizaje del estudiante, el pensamiento globalizador, la relación entre lectura y escritura y en la lectura como acto de significación.

En síntesis, el método y las estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura, están centrados en la concepción instrumental de la lectura y algunos elementos de la concepción psicolingüística que da valor al significado y a la comprensión, pero son débiles en cuanto a la enseñanza de estrategias de comprensión lectora, enfocándose más en la necesidad de reconocer las grafías con sus características acústicas y a un proceso de aprendizaje basado en la recepción visual y auditiva. Esto posiblemente sucede porque en los docentes se presenta preocupación al observar que los estudiantes sujetos de investigación, no logran el nivel básico de lectura y escritura, tienen falencias en la decodificación y otros procesos como memoria, atención y motivación, entre otros.

El hecho de que los docentes intenten hacer énfasis en la *significación*, y para mejorar la comprensión empleen estrategias como: repetir la lectura, promover que los estudiantes lean entre ellos, buscar el significado de las palabras desconocidas, el subrayado, la lectura con entonación o modulación, y la motivación, revela la lucha continúa por un cambio de paradigma y por realizar apropiación de los componentes teóricos prácticos en las formas de concebir la enseñanza de la lectura y la escritura. Las concepciones de la enseñanza de la lectura desde un enfoque psico lingüístico, recogen los planteamientos de Goodman (1982) y Smith (1989), en los cuales leer

está directamente ligado a la comprensión y al uso de estrategias de muestreo, predicción, inferencia, validación y autocorrección, aspectos en los cuales los docentes requieren mayor formación y conocimiento para contribuir con más efectividad a la comprensión.

El esfuerzo de los docentes y su deseo por enseñar a los estudiantes a pesar de todos los factores que dificultan el aprendizaje de la lectura y la escritura los llevó a considerar que ***todas las estrategias de enseñanza que usaron no fueron suficientes porque los estudiantes necesitaban más atención.*** No lograrlo, condujo ***a los maestros a experimentar sentimientos de impotencia e incertidumbre por desconocer las causas y otras posibles formas de enseñar a leer a los estudiantes.*** Dentro de las causas que inciden en éste aspecto se encontraron: ***el alto número de estudiantes.*** Ésta conclusión también se evidenció ***en los padres*** quienes refirieron ***incertidumbre*** porque no reconocieron cual podría ser la solución para que su hijo aprendiera a leer y escribir y en los estudiantes con la ***desesperanza aprendida.*** ***Los sentimientos de incertidumbre, desesperanza e impotencia en los tres tipos de población investigados,*** podrían llegar a generar dinámicas desfavorables en la educación de los estudiantes y llevarlos a afianzar más los sentimientos de incapacidad hacia el aprendizaje.

En la subcategoría de relaciones interpersonales ***la exclusión, burla a los estudiantes por no saber leer son factores que afectan a los estudiantes y afianzan sus sentimientos de incapacidad frente a la lectura, los desmotivan o les producen malestar.*** Las causas asociadas a la exclusión son: la forma de ser, el mal comportamiento hacia otros estudiantes y no leer o escribir como los demás. Sin embargo, nuevamente ***se halla que 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, pues todos

refieren gusto e interés por el estudio, solo que consideran difícil el aprendizaje de la lectura y su motivación se ve afectada.

Dentro de ésta subcategoría de análisis se preguntó a los docentes que solución podían dar 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, darles cariño, afecto, motivación, seguridad en sí mismos y trato igualitario.**

Finalmente, en el ámbito institucional durante los tres grados los docentes consideraron que el apoyo del colegio se obtuvo a través de algunas pautas con el orientador, pero quedaron bajo la *responsabilidad del docente de aula*; aspecto que genera la *necesidad de gestionar a nivel institucional más acciones de apoyo desde el PEI*, desde la misma manera de concebir el currículo y la enseñanza de la lectura en todos los niveles, superando posibles condiciones de carácter didáctico que estén afectando el aprendizaje de los estudiantes.

Según lo concluido con el estudio, se puede decir respecto a los supuestos de investigación que:

Las concepciones sobre el aprendizaje que tienen los docentes, si influyen en el proceso de enseñanza de la lectura, aunque no se tenga plena conciencia del paradigma o modelo pedagógico desde el que se ejerce la docencia, la forma como es concebida la lectura se refleja en las estrategias, o en algunas ocasiones no guarda directa correspondencia y se entremezclan estrategias de diferentes métodos y enfoques.

En segundo lugar, se planteó que el apoyo de orientación educativa que ofrece la familia afecta el proceso aprendizaje de la lectura de los estudiantes. En éste aspecto se observó que sí

afecta; los estudiantes requieren de un contexto estimulante para la lectura, de la atención y mediación de los adultos que lo rodean quienes se convierten en expertos, y, de ambientes seguros libres de cualquier forma de violencia que les pueda generar dificultades emocionales que interfieran negativamente en el proceso de aprendizaje.

El tercer supuesto, infiere que los métodos de enseñanza empleados por los docentes para el aprendizaje de la lectura son generadores de dificultades en la adquisición de la lectura de los estudiantes. Respecto a esto, no puede afirmarse que el método sea generador de la dificultad de aprendizaje de la lectura, pero sí que unido a otros elementos de enseñanza como: la cantidad de tiempo dedicado al estudiante, el ambiente de aula y el manejo emociones del estudiante, puedan estar afectando el uso de estrategias que no responden a las necesidades de los estudiantes. Entonces, cada estudiante tiene sus propias necesidades educativas que necesitan considerarse en el currículo y durante el proceso de enseñanza.

Capítulo 6

Recomendaciones

A continuación, se realizan algunas recomendaciones que pueden implementarse en la institución con el fin de contribuir al abordaje de enseñanza de la lectura, la atención a las necesidades educativas específicas de estos estudiantes muestra de estudio y en otros que presentan algún tipo dificultad en ésta área.

Revisar el PEI, con el fin de realizar las adaptaciones curriculares que favorezcan la atención más específica acorde a las necesidades de estudiantes y niñas que no logran los objetivos académicos en el proceso lector escritor con participación activa de los padres.

Continuar la formación docente frecuente hacia la creación de conciencia de sus propias concepciones y acciones en el aula, en didácticas para la enseñanza de la lectura desde un enfoque constructivista con el fin de disminuir el uso del método tradicional o la combinación de métodos, que puedan estar generando dificultades de aprendizaje.

Diseñar un módulo en el proyecto transversal de escuela de familias en el que se ofrezca a los padres y madres herramientas para intervenir positivamente en la orientación escolar que le brindan a sus hijos, y así; disminuir factores familiares que estén afectando negativamente el desarrollo emocional de los estudiantes.

Implementar un programa institucional para estimular la psicomotricidad y favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas para el aprendizaje de la lectura.

Fortalecer el uso de textos completos y de diferentes tipos según los intereses y gusto de los estudiantes para disminuir gradualmente el uso de recursos o material que pueda estar afianzando el método silábico para la enseñanza de la lectura y el enfoque conductista. Por ejemplo: cartillas de Nacho.

Promover la lectura de libre elección en los estudiantes, el porte de textos para compartirlos a partir de experiencias basadas en valores como la cooperación, el respeto, los deberes y derechos de los estudiantes.

A continuación, se presentan algunas pautas para el diseño de un programa de Intervención psicopedagógica para el aprendizaje de la lectura y la escritura desde el enfoque constructivista. (Piaget, Vygotsky Ferreiro).

Premisas Fundamentales

Concepción de aprendizaje: El aprendizaje se origina de la acción, se aprende haciendo, es un proceso activo, inteligente, de resolución de problemas por parte del estudiante, el aprendizaje no es repetición, ni mecanización de conocimientos. Es cada estudiante el que auto aprende a partir de la interacción con sus compañeros, su familia y la comunidad.

Concepción de lectura: Desde el enfoque sociocultural la lectura se define como un proceso de construcción de significados y de sentido frente al texto, en donde el lector requiere interactuar con el texto y realizar sobre él una serie de operaciones cognitivas que no se limitan a la lectura de frases o reconocimiento gráfico. El lector es un sujeto activo que pregunta, participa, confronta sus intereses y sus expectativas con lo leído, se permite reestructurar sus esquemas mentales y se atreve a formular nuevas ideas frente al texto.

- La lectura debe estimularse para que se convierta un acto voluntario, de interés del estudiante y por temas que le generen pasión.
- La lectura y la escritura son procesos contextualizados para resolver necesidades prácticas y concretas de la vida cotidiana del estudiante.
- La lectura y la escritura son procesos que se aprenden en el contexto social, desde antes de entrar a la escuela y no necesariamente de manera exclusiva dentro de la escuela.
- El respeto a las etapas de desarrollo de la lectoescritura, con las emociones que acompañan a cada etapa es prioritario.
- Los errores en la lectura no existen; existen aproximaciones o fallos en el acercamiento al modelo correcto.
- No se aprende a leer y a escribir, sino a leer y escribir textos diferentes para finalidades diferentes.

- Es necesario el fomento de estrategias cognitivas y meta-cognitivas de aprendizaje inicial.
- Gestionar en el aula, el aprendizaje cooperativo y significativo.
- Comprometer a la familia con el proceso educativo de los hijos de manera permanente y profunda.

Concepción de la relación maestro alumno: Una relación “libre de críticas, censuras, comparaciones entre compañeros, preguntas a las que el estudiante no tiene respuestas y expresiones de sentimientos de frustración del docente porque el estudiante no logra los aprendizajes o nivel de comprensión deseado”. El maestro es un mediador, modelo motivador a seguir por sus alumnos, lee y escribe todo lo posible y con sentido, en presencia de ellos. El estudiante es el protagonista, pregunta, investiga, produce.

Recursos: Trabajo con textos concretos de diferente tipo y que respondan al interés y gusto de los estudiantes para contribuir al aprendizaje significativo.

Pautas para las líneas de acción

Establecer Ruta de atención: Establecer una ruta de atención a partir de la detección temprana de situaciones y/o factores individuales, sociales o familiares que afectan el aprendizaje lector de los estudiantes.

Generar un Proyecto institucional frente a habilidades cognitivas básicas para el aprendizaje: Articular los procesos de preescolar y el primer ciclo de básica primaria respecto a la psicomotricidad y procesos cognitivos.

- Psicomotricidad: Esquema corporal, orientación espacial
- Atención y memoria, y otros procesos cognitivos básicos.

- Oralidad: Espacios institucionales de lectura de preferencia, creativa
- Desarrollo de la conciencia fonológica.
- Pensamiento divergente.
- Estrategias para el aprendizaje de la lectura

Gestionar acciones para un mejor clima escolar: Autoestima en el aula

- Promover actitudes de los docentes hacia los estudiantes que favorezcan su seguridad y autoconfianza .
- Promover el trabajo cooperativo con compañeros que tienen mayor competencia lectora.

Fomentar la lectura como actividad divertida, placentera y útil para la vida.

- Crear espacios de lectura novedosos y divertidos; puede ser a través de núcleos integradores, de libre acceso, con un cambio en la ambientación del espacio físico en la escuela, en donde a través de lecturas de preferencia de los estudiantes, aprendan a resolver problemas de la vida real, estimulen la creatividad, interactúen con otras personas y aprendan a trabajar en equipo.
- El uso del juego como recurso creador que ayuda al desarrollo sensorial, motor, muscular, social, afectivo y psicomotriz e imprime a la lectura un carácter motivador.
- Fortalecer éstos espacios y ambientes letrados, dentro del aula y a nivel institucional, con la vinculación de las familias.

Brindar atención a Factores familiares y estado emocional

- Prevención del Buen trato al interior de las familias.
- Promover la autoestima, manejo asertivo de conflictos de origen intrafamiliar y la organización y hábitos de estudio.

Continuar con procesos de formación permanente a Docentes

- Enfoque constructivista para la enseñanza de la lectura
- Estrategias cognitivas y meta-cognitivas para la comprensión lectora
- Cómo abordar casos de dificultad en el proceso de adquisición de la lectura.
- Gestión del clima escolar positivo.

Realizar Acompañamiento pedagógico desde el área de orientación escolar

- Detección de necesidades educativas referidas a vacíos pedagógicos o estimulación del contexto socio familiar (evaluación psicopedagógica).
- Atención familiar e individual.
- Acompañamiento pedagógico al docente de aula.

Lista de referencias

- Ausubel, D; Novak, J; Hanesian, H. (1983) Psicología Educativa México: Trillas.
- 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.
- Braslavsky, B. (1991). La Escuela puede. Una perspectiva didáctica. Argentina: Aique.
- Bravo Valdivieso, L. (1990). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile: Universitaria.
- Bravo Valdivieso, L. (1990). Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar. Santiago de Chile: Universitaria
- Camilloni, A. (1999). “De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”, en A. Camilloni y cols. Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As.: Paidós.
- Cárdenas, L y Rave, M. (2015). Caracterización del modelo basado en competencias profesionales de educación médica desarrollado en doce especialidades clínicas y nueve quirúrgicas de la Facultad de Medicina. Universidad de Antioquia - Colombia.
Recuperado de: <http://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/8736a02d-facd-45ab->

a32f-1e8185b9f467/Caracterizacion-modelo-basado-en-competencias.pdf?MOD=AJPERES.

- COLSANLUGO (2016). Reporte de orientación escolar: necesidades educativas especiales.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: confluencia disciplinar y espacio profesional. In C. Monereo & I. Solé (Eds.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Condemarín 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.
- DANE (2005). *Censo General Perfil El Carmen de Chucurí – Santander*.
- 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 Estudiante.

Siglo XXI Editores. México.

Flores, Davis. y Hernández, A. (2008). Construcción del Aprendizaje de la Lectura y la Escritura.

Universidad Nacional. Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE).

Suplemento de la Revista Educare. Volumen XII N° 1

<http://www.redalyc.org/pdf/1941/194114582021>.

Gall, M.; Gall, Jacobsen y Bullock. (1994). Herramientas para el aprendizaje. Buenos Aires:

Aique, 1994

Gall, M; Gall, Jacobsen Y Bullock (1990). Herramientas para el aprendizaje. Buenos Aires:

Aique, 1994.

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>.

García, N. (2015). “Las pedagogías de la lectura en Colombia: una revisión de estudios que se enfocan en el texto escolar durante la primera mitad del siglo xx”. En: Lenguaje, 43, (1), 85-110.

González, V. M. J. (2012). Prevención de las dificultades de aprendizaje. Madrid, España:

Larousse - Ediciones Pirámide. Recuperado de: <http://www.ebrary.com>.

Goodman K.S. (1982). “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo”, en E. Ferreiro Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, México: Siglo XXI.

- 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.
- Hammill, D. (1993). "A brief look of learning disabilities movement in the United States". In: *Journal of learning disabilities*. No. 26.
- Henaó G, Ramírez L, Ramírez A, Ramírez C (2006). *Qué es la Intervención Psicopedagógica: Definición, principios y componentes*. En: *Revista Usbmed*. Vol. 6, N 2, pp. 147-315. Julio – Diciembre. ISSN: 1657-8031 Medellín Colombia. pp. 215- 216. Recuperado de: [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20\(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica\).pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/agora10/Agora%20Diez%20(Tema%204%20Que%20es%20la%20Intervencion%20Psicopedagogica).pdf).
- Hernández, Fernandez & Baptista (1991). *Metodología de la Investigación*.
- 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.
- Izasa, L. (20015). *Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. En: *Revista educación y pedagogía*, vol. XIII. no. 31. [En Línea].
- Jiménez, J. E.; Artiles, 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
- Kirk, S. A y Bateman, B. (1963). Diagnosis y remediation of learning disabilities. *Exceptional Childrens*. pp. 73- 78.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kolb & Whishaw (1999). *Fundamentals of human Neuropsychology. Language* (pp. 387-415). United States of America: W. H. Freeman and Company worth Publishers.
- León, A., Lewis, S., Mendoza, C., Neira, D. & De los Reyes, C. (2006). Estudio de prevalencia de dificultades en la lectura en estudiantes 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.
- Luria, A. (1983). *Las funciones psíquicas superiores y su organización cerebral*. Barcelona: Fontanella.
- Lyon, R.G., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teacher's knowledge of language and reading. *Annals of Dyslexia*, 53, 1- 14.
- Maruny, L., Ministrál, M y Miralles, M. (1993). *Escribir y Leer*. Barcelona: Edelvives. MEC.

- Matezans, M (s.f.) La lectura en la educación primaria. Marco teórico y propuesta de intervención. Segovia. Recuperado de: <http://bit.ly/2nnM17A>
- MEN (2009). Encuesta nacional de deserción escolar. Recuperado de <http://bit.ly/2eVoWY9>
- Ministerio de Educación Nacional Dirección de Calidad de Educación Preescolar, Básica y Media Subdirección de Fomento y Competencias (2011) Plan Nacional De Lectura y Escritura De Educación Inicial, Preescolar, Básica Y Media. Bogotá, Colombia.
http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. MEN (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá.
- Ministerio de educación nacional. MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), París. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.
- Ministerio de educación Nacional. MEN. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. Cerlalc, Unesco.
- Monedero, C. (1984). Dificultades en el aprendizaje escolar. Una perspectiva neuropsicológica. Madrid. : Pirámide.
- Monereo C, & otros (1999). Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona. Editorial Grao.
- 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>

Navarro J. M. (2008). Estrategias de comprensión lectora y expresión escrita en los textos narrativos. Buenos Aires, Argentina. LUMEN.

Not, L. (1992). La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona. Barcelona: Herder.

Núñez Rodríguez, O (1997). Modelo Teórico Metodológico para la atención preventiva de las dificultades en el aprendizaje desde la Edad Temprana y Preescolar. Tesis de Maestría. Camagüey.

Plan de Mejoramiento Institucional. (2016). Colegio San Luis Gonzaga.

Pozo, J.I. (1989). Teorías Cognitivas del Aprendizaje. Madrid: Morata. Decroly & Boon, G. (1950). Iniciación general al método

Prieto, M. (2006). IDEP, Una mirada pedagógica sobre las dificultades de aprendizaje en Bogotá: Estado del arte de las investigaciones realizadas en Bogotá sobre dificultades de aprendizaje desde una perspectiva pedagógica durante los años 2000-2006.

Prieto, M. (2011). *Una mirada pedagógica a problemas en el aprendizaje de la lectura y escritura diagnosticados en estudiantes 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 Mc Carthy de aptitudes y psicomotricidad para estudiantes séptima edición TEA. Madrid.

- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1998). Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Madrid: Cambridge University Press.
- Sabino C (1992). El proceso de Investigación. Editorial Panapo. Caracas
- Sampieri R. (2014), Carlos Fernández Collado, Pilar Baptista Lucio. Metodología de la investigación. Sexta edición. Mc Graw Hill.
- Shaywitz, S. (1997). Dislexia. Revista Investigación y Ciencia, No 244. España: Edición española de Scientific American. [En Línea]. Recuperado de:
http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3062/1/isazaluz_2001_contextualizaci%C3%B3n_dificultadesaprendizaje.pdf
- 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.revneurolog.com/sec/resumen.php?id=99056#>.
- Soriano, Mirando y Cuenca (1999). Intervención psicopedagógica en las dificultades del aprendizaje escolar. En: REV NEURO, Vol. 28 (Supl 2): S 94-S 100. [En Línea].
Recuperado de:
http://www.jmunozzy.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/tdah/documentos/Intervencion_PP_en_DA_escolar_Ana_Miranda_Casas.pdf
- Suárez Yáñez, A. (1998). Dificultades en el aprendizaje: un modelo de diagnóstico e intervención. Madrid: Aula XXI Santillan
- Tamayo y Tamayo M.. Texto. Proceso de Investigación Científica.

Teberosky, A. (1991) y Tolchinsky, L. (1995): Más allá de la alfabetización. Buenos Aires:

Santillana Aula XXI

UNESCO-UIS (2015), "Browse by theme: Education", Data Centre, UNESCO Institute for

Statistics, www.uis.unesco.org/DataCentre/Pages/BrowseEducation.aspx.

Vellutino, F. (1987). "Dislexia". En: Investigación y Ciencia, No. 128. Barcelona.

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires.

Editorial Grijalbo.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.

Cambridge, MA: Harvard University Press, p.57

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. Num 1. ICE, Universidad de Oviedo. <http://bit.ly/2BPUxE7>

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/1sIuR3Z>

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 97 Fecha de entrada: 19-08-2002. <http://bit.ly/2AFgOEC>

Violencia intrafamiliar y su impacto sobre el estudiante

Frías, Gaxiola, & otros. Consecuencias de la violencia intrafamiliar experimentada directa e indirectamente en estudiantes: 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/2m2lCiL>

Apéndices

Apéndice A Entrevista Semiestructurada -Padres o acudientes-

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

Objetivo: Identificar las características de la familia de los estudiantes que no han logrado alcanzar el objetivo pedagógico en la adquisición de la lectura (aprender a leer) y se encuentran ubicados en grado segundo y tercero primaria.

1. DATOS DE IDENTIFICACION		
Nombre:	Eps del estudiante:	
Sexo:	Edad:	Escolaridad:
Zona Residencia : Urbana: <input type="checkbox"/> Rural: <input type="checkbox"/>	Ocupación:	Vínculo con el estudiante:

2. ASPECTOS SOCIODEMOGRÁFICOS

2.1 Núcleo familiar (personas con las que vive estudiante).

NOMBRE	VINCULO O PARENTESCO	EDAD	ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN

2.2 Breve Historia Familiar:

2.3 Condiciones Económicas:

2.4 ¿De qué actividades provienen sus ingresos familiares?:

2.5 ¿Cuál es el nivel de ingresos mensual familiar?:

2.6 ¿Cómo familia se encuentran vinculados a algún programa del estado?: SI NO
¿Cuál?

2.7 ¿Cuál es el Nivel de Sisben del núcleo familiar?:

2.8 Estrato socioeconómico:

2.9 Condiciones de vulnerabilidad

Desplazamiento		Víctimas por desastre natural	
Reintegrado		Miembro de la familia con Discapacidad	
Raizales		Miembro de la familia con enfermedad mental	
Gitanos		Otro	

2.10 Características de la vivienda

2.10.1 ¿De qué material están hechas la mayoría de las paredes de su vivienda? -Marca solo una opción:

Bloque o cemento Madera Otro

2.10.2 ¿De qué material están hechos la mayoría de los pisos de la vivienda?

Alfombra o tapete. madera pulida o mármol. Baldosa.
 Tableta. Cemento. Gravilla, tabla o tablón Tierra o arena.

2.10.3 En su casa: ¿con qué servicios públicos cuenta?:

Gas natural: Alcantarillado Luz Eléctrica

2.10.4 ¿Su casa cuenta con los siguientes espacios? :

Cocina: Baños: Patio

Sala comedor Número de habitaciones

3. DINAMICA FAMILIAR

3.1 Tipo de Familia

Familia extensa Monoparental Amiga Homo parental

Familia de padres mayores Reconstituída o ensamblada

Multinuclear

3.2 Comunicación (asertiva – no asertiva)

3.2.1 ¿Cómo considera que es la comunicación en su familia?

3.2.2 Si pudiera decir cómo es la forma de comunicarse que predomina al interior de su familia, escogería:

Decimos las cosas bruscamente Poco hablamos (inhibida)

Decimos nuestras opiniones respetando las de los demás

Nos decimos las cosas de mala manera Espontánea y amable

Agresiva No decimos casi lo que pensamos

3.2.3 Cuando discute con su hijo:

Le pide perdón Intenta arreglar las cosas en el momento

Duran horas o días sin hablar No hablan de lo sucedido Lo castiga físicamente

3.2.4 ¿Cómo hace usted para saber que le gusta o le disgusta a su hijo (a)?

3.2.5 ¿Su hijo le cuenta las cosas que le suceden en la escuela?

3.2.6 ¿Con qué frecuencia elogia usted a su hijo?

Muchas veces De vez en cuando Pocas veces

3.2.7 Cuando su hijo hace algo que no le gusta hacia donde dirige usted la crítica:

Hacia lo que ha hecho mal Hacia el mismo ejm: “eres bruto”

Repite continuamente lo que ha hecho mal

3.2.8 ¿Acostumbra a decirle a su hijo que lo quiere o que lo ama?

Muchas veces De vez en cuando Pocas veces Nunca

3.3 Estilo de autoridad: Autoritario (norma alta y afecto bajo), **Permisivo o flexible:** (norma baja y afecto alto), **Negligente:** (norma impuesta en forma agresiva o nula y afecto nulo), **Democrático** (norma razonada y afecto moderado).

3.3.1 ¿Cómo corrige usted a su hijo?

3.3.2 ¿Si su hijo le lleva la contraria ¿usted qué hace?

Lo castiga Le escucha su opinión Lo escucha pero hace ver que usted manda

3.3.3 Cuando usted está muy molesta porque su hijo no responde a lo que usted necesita, ¿qué hace?

3.3.4 ¿Cómo describe usted el comportamiento de su hijo en el hogar?

3.3.5 A continuación se presentan unos ejemplos del modo de manejar la autoridad con los hijos en el hogar. ¿Cuál de ellos cree que es el que más se acerca a la forma en que están educando a su hijo?

Hay mucho control, pero hay a veces poca calidez en el trato. Solo se le ordena y la manera de hacerlo cumplir las normas es rígida y autoritaria.

Hay poco control y mucha calidez, se le deja tan libre que a veces pierde el control, se le permite todo, hay mucha sobreprotección y exceso de trato cariñoso.

Hay mucho control y mucha calidez pero no se pierde el equilibrio entre el dar y tomar control. Hay caricias y manejo de límites claros y firmes sin acudir a la agresividad y castigo.

Hay poco control y poca calidez en el trato. Poco se sabe de los hijos, se mantienen muy a la deriva, se dificulta poner límites y normas, se es inconstante e indiferente. Poco se comparte con ellos y se les ayuda a entender la importancia de cumplir normas.

3.4 Descripción de relaciones familiares:

3.4.1 Relaciones de la pareja (trato-cordial-conflictivo/violento-afectuoso-distante)

3.4.1.1 ¿Recibe el apoyo de su pareja para la crianza de su hijo? Explique.

3.4.1.2 ¿Puede mencionar algunas dificultades con su pareja actual en caso de existir?

3.4.1.3 ¿Puede mencionar los aspectos positivos de su actual relación de pareja?

3.4.1.4 Considera que en su relación de pareja predomina:

La comprensión y ayuda mutua El irrespeto y trato brusco
 El distanciamiento El afecto y buen trato

3.4.1.5 ¿En su hogar se han presentado situaciones como gritos, insultos o golpes por parte de su pareja actual?

3.4.1.6 ¿En caso de haberse presentado alguna de las situaciones lo han denunciado?

Si No

3.4.1.7 Respecto al tiempo que comparte usted con su pareja considera:

Es suficiente y de calidad Es poco No comparten tiempo

3.4.2 Relaciones entre madre/madrastra e hijo:

3.4.2.1 ¿Cómo describe usted la relación?

3.4.2.2 ¿Puede mencionar algunas dificultades que usted observa en ésta relación?

3.4.2.3 ¿Puede mencionar los aspectos positivos que usted observa en ésta relación?

3.4.2.4 ¿Se han presentado situaciones como gritos, insultos o golpes?

3.4.2.5 Considera que en ésta relación predomina:

La comprensión y ayuda mutua El irrespeto y trato brusco

El distanciamiento El afecto

3.4.2.6 Respecto al tiempo que comparte con el estudiante considera:

Es suficiente y de calidad Es poco No comparten tiempo

3.4.3 Relaciones entre padre/padrastro e hijo

3.4.3.1 ¿Cómo describe usted la relación?

3.4.3.2 ¿Puede mencionar algunas dificultades que usted observa en ésta relación?

3.4.3.3 ¿Puede mencionar los aspectos positivos que usted observa en ésta relación?

3.4.3.4 ¿Se han presentado situaciones como gritos, insultos o golpes?

3.4.3.5 Considera que en ésta relación predomina:

La comprensión y ayuda mutua El irrespeto y trato brusco
El distanciamiento De afecto

3.4.3.6 Respecto al tiempo que comparte con el estudiante considera

Es suficiente y de calidad Es poco No comparten tiempo

3.4.4 Relaciones entre Hermanos/hermanastros

3.4.4.1 ¿Cómo describe usted la relación?

3.4.4.2 ¿Puede mencionar algunas dificultades que usted observa en ésta relación?

3.4.4.3 ¿Puede mencionar los aspectos positivos que usted observa en ésta relación?

3.4.4.4 ¿Se han presentado situaciones como gritos, insultos o golpes entre sus hijos?

3.4.4.5 Considera que en la relación entre hermanos predomina:

La comprensión y ayuda mutua El irrespeto y trato brusco
El distanciamiento De afecto

3.4.4.6 Respecto al tiempo que comparte con el estudiante con los hermanos considera

Es suficiente y de calidad Es poco No comparten tiempo

4. ASPECTOS ACADÉMICOS DEL ESTUDIANTE

4.1 Inicio de la edad escolar

4.2 ¿Su hijo ha repetido cursos? ¿por qué?

4.3 ¿Qué comentarios solían hacerle los profesores acerca del desempeño académico y comportamiento de su hijo en los años ya cursados?

4.4 ¿Qué dificultades ha tenido en el proceso educativo de su hijo?

4.5 ¿Considera que usted ha contado con los apoyos necesarios a nivel institucional para que el estudiante logre mejorar su aprendizaje? Amplíe su respuesta.

4.6 ¿Cuál puede ser para usted la solución a la actual situación de su hijo?

4.7 ¿Alguna vez ha buscado apoyo especializado para atender la necesidad de aprendizaje de su hijo en la lectura?

4.8 Orientación al proceso académico:

4.8.1 Considera que la ayuda que recibe su hijo para realizar las tareas es

Mucha

Poquita

Nada

4.8.2 ¿Usted sabe cuál es la situación de su hijo en la escuela?

4.8.3 ¿Existe buena comunicación entre usted y el maestro/a de su hijo/a?

4.8.4 ¿Quien asiste a las reuniones o recibe los boletines de calificaciones de su hijo?

4.9 Motivación e intereses

4.9.1 ¿Sabe cuál es la Materia de preferencia de su hijo?

4.9.2 ¿Conoce cuáles son las Actividades o pasatiempos de mayor gusto de su hijo?

4.9.3 ¿Sabe cuál es la Materia de mejor desempeño?

4.9.4 ¿Sabe cuál es las Materia de más bajo desempeño?

4.10 Organización y hábitos de estudio:

4.10.1 ¿Cuenta su hijo con un espacio para estudiar?

4.10.2 ¿A qué hora se levanta su hijo y a qué hora se acuesta?

4.10.3 ¿Cuándo su hijo llega del colegio a qué se dedica?

4.10.4 ¿Le ayuda a organizar a su hijo un horario de actividades para la tarde?

4.11 Ambiente letrado

4.11.1 ¿Usted lee como un medio para dar ejemplo y motivación a su hijo?

4.11.2 ¿Existe en la familia un momento o espacio en donde lean junto a su hijo para motivarlo?

4.11.3 ¿Visita con su hijo lugares de interés cultural y académico?

4.11.4 ¿Se vincula a las actividades académicas, culturales o lúdicas del colegio?

4.11.5 ¿Ha regalado a su hijo alguna vez material que le motive hacia la lectura o el estudio?

5. EXPECTATIVAS HACIA LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

5.1 ¿Cómo describe usted a su hijo estudiante? (actitud hacia el estudiante)

5.2 ¿Por qué cree usted que su hijo (a) no ha aprendido a leer y escribir? (A nivel familiar – social – individual – institucional – de enseñanza).

5.3 ¿Qué fortalezas y potencialidades reconoce en su hijo?

5.4 ¿Considera que el estudiante (a) puede aprender a leer y escribir? ¿Por qué?

5.5 ¿Cómo le hace saber a su hijo lo que espera de él?

Se lo pregunta directamente Se lo exige como una orden

No hablan sobre eso Otra

MUCHAS GRACIAS

Apéndice B Entrevista Semiestructurada -Docentes-

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

Objetivo: Identificar los métodos, estrategias, expectativas y concepciones del docente frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura con estudiantes de los grados primero, segundo y tercero primaria.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre:		
Sexo:	Edad:	Escolaridad:
Zona Residencia : Urbana: <input type="checkbox"/> Rural: <input type="checkbox"/>	Titulación:	Estudiante
Grado de enseñanza al estudiante:	Número de grados con el estudiante:	Tiempo de experiencia:

2. CONCEPCIONES ACERCA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA

- 2.1 ¿Qué es para usted aprender?
- 2.2 ¿Qué es para usted leer?
- 2.3 ¿Qué es para usted aprender a leer?
- 2.4 ¿Cómo sabe usted que un estudiante aprendió a leer?
- 2.5 ¿Para qué se lee en la escuela?
- 2.6 Para usted: ¿Se aprende primero a leer o a escribir?
- 2.7 ¿Cómo aprende un estudiante o niña a leer?
- 2.8 ¿Cuáles son las razones por la que usted explica que un estudiante ubicado en tercer grado no haya aprendido a leer?

3. ENFOQUE EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

- 3.1 ¿Qué es para usted enseñar a leer?
- 3.2 ¿Conoce los enfoques de la enseñanza de la lectura? En caso de ser afirmativa su respuesta ¿podría ampliarla?

- 3.3 ¿De acuerdo con su experiencia ¿Cuál es la mejor forma de enseñar a leer un estudiante/a?,
¿Qué es lo que usted más tiene en cuenta? [REDACTED]
- 3.4 ¿Ha recibido formación pedagógica en los enfoques de enseñanza de la lectura? [REDACTED] ¿Cuál?
[REDACTED]
- 3.5 Según lo que usted ha aprendido en las teorías de la enseñanza, pedagogía ¿Cómo se enseña a leer?
[REDACTED]

4. METODO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

- 4.1 ¿Cómo le enseñaron a usted a leer? [REDACTED]
- 4.2 ¿Cómo le enseña a leer a sus estudiantes? [REDACTED]
- 4.3 ¿Qué Material o recursos en especial emplea para enseñar a leer a sus estudiantes?
Menciónelos. [REDACTED]
- 4.4 ¿Qué hace usted si un estudiante no logra comprender lo que lee? [REDACTED]
- 4.5 ¿Conoce los métodos de enseñanza de la lectura? [REDACTED] En caso de ser afirmativa su respuesta
¿podría ampliarla? [REDACTED]
- 4.6 ¿Qué dificultades ha tenido en el proceso educativo del estudiante? [REDACTED]
- 4.7 ¿Considera que usted ha contado con los apoyos necesarios a nivel familiar para que el
estudiante logre mejorar su aprendizaje? [REDACTED] Amplíe su respuesta. [REDACTED]
- 4.8 ¿Considera que usted ha contado con los apoyos necesarios a nivel institucional para que el
estudiante logre mejorar su aprendizaje? [REDACTED] Amplíe su respuesta. [REDACTED]
- 4.9 ¿Cuál puede ser para usted la solución a la actual situación del estudiante? [REDACTED]

5. ESTRATEGIAS PEDAGOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA

- 5.1 ¿Cómo define usted una estrategia para la enseñanza de la lectura? [REDACTED]
- 5.2 ¿Qué significa para usted enseñar estrategias de lectura? [REDACTED]
- 5.3 ¿Qué hace usted cuando un estudiante no aprende a leer? [REDACTED]
- Frente al caso del estudiante: sujeto de ésta investigación:**
- 5.4 ¿Cuáles son las causas a las que usted atribuye que el estudiante (a) no haya aprendido a leer y
escribir? [REDACTED]
- 5.5 ¿Qué estrategias ha empleado usted para que el estudiante logre el aprendizaje de la lectura?
[REDACTED]

5.6 ¿Considera que usted ha empleado todas las estrategias suficientes para que el estudiante aprenda a leer?

6. EXPECTATIVAS HACIA LA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Frente al caso del estudiante: sujeto de ésta investigación:

6.1 ¿Cómo describe usted al estudiante? (actitud hacia el estudiante)

6.2 ¿Cuáles son las causas a las que usted atribuye que el estudiante (a) no haya aprendido a leer y escribir? (A nivel familiar – social – individual – institucional – de enseñanza)

6.3 ¿Qué fortalezas y potencialidades reconoce en su estudiante?

6.4 ¿Considera que el estudiante (a) puede aprender a leer y escribir? ¿Por qué?

7. RELACIONES INTERPERSONALES

7.1 ¿Cómo es la relación del estudiante con sus compañeros?

7.2 ¿Cómo describe usted la relación maestro alumno?

MUCHAS GRACIAS

Apéndice C Entrevista Semiestructurada –Estudiantes-

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

Objetivo: Señalar las expectativas, emociones y apoyo académico de los estudiantes frente a su proceso de adquisición de la lectura.

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre:		EPS estudiante:
Sexo:	Edad (fecha de nacimiento):	Escolaridad:
Zona Residencia : Urbana: <input type="checkbox"/> Rural: <input type="checkbox"/>	Repitencia escolar (grados):	Sede:

1. EXPECTATIVAS FRENTE AL APRENDIZAJE DE LA LECTURA

- 1.1 ¿Te gusta leer? (Si NO ¿Por qué?
- 1.2 Para ti: ¿Qué es leer?
- 1.3 Cuando estás leyendo: ¿Qué es lo más difícil para ti?
- 1.4 Para ti, leer es: Aburrido Divertido Desagradable
- 1.5 ¿Qué es lo que más te gusta de ir a la escuela?
- 1.6 ¿Qué es lo que más te gusta de las clases?

2. ASPECTOS ACADÉMICOS

Motivación e intereses

- 2.1 ¿Crees que vas ganando las materias o las vas perdiendo? ¿Por qué?
- 2.2 ¿Qué materia te gusta más?

3.4 En tu casa, cuando estas enfermo ¿Quién te cuida?

3.5 En tu casa, cuando estás triste, contento, aburrido, ¿Quién se da cuenta?

3.6 En tu casa, ¿Quién conversa contigo?

3.7 En tu casa, ¿Quién se preocupa por tus tareas para ayudarte?

3.8 En tu casa, ¿Quién va al colegio a las reuniones de padres y por tus notas?

4. METODO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA

4.1 Me puedes contar: ¿cómo te enseñan los profesores a leer?

4.2 ¿Cómo te gustaría que te enseñaran a leer?

4.3 ¿Qué es lo que más te gusta de tus profesores cuando te enseñan a leer?

4.4 ¿Qué es lo que menos te gusta de tus profesores cuando te enseñan a leer?

4.5 ¿De los profesores que te han dado clases, ¿Cuál te ha gustado más? ¿Por qué?

4.6 ¿Crees que recibes la atención suficiente en la escuela cuando necesitas ayuda para leer?

5. RELACIONES INTERPERSONALES

5.1 ¿Cómo es el trato con tus compañeros?

5.2 ¿Cómo es el trato con tu profesor?

MUCHAS GRACIAS

Apéndice D Instructivo para juicio de expertos

INSTRUCTIVO PARA JUECES

EVALUACIÓN POR PARTE DE JUECES EXPERTOS

Recurrimos a usted como experto para obtener la validación de contenido de tres entrevistas semiestructuradas empleadas como parte de los instrumentos en la investigación denominada: **Características de los factores presentes en los estudiantes que no leen y cursan tercer grado en un colegio público de Santander**, cuyo método de investigación es de tipo Mixto y se realizará en un colegio público de un municipio de Santander ubicado en la provincia de mares. La muestra seleccionada está integrada por tres estudiantes de los grados tercero primaria, sus acudientes y los docentes que tuvieron bajo su responsabilidad la enseñanza durante los grados primero, segundo y tercero primaria.

Para realizar la validación se utiliza la “Planilla Juicio de Expertos” (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008) la cual, contiene los aspectos a evaluar y puede desarrollarse de acuerdo al instructivo adjunto. Su aplicación en el presente estudio ha sido avalada por los autores.

Agradecemos su valioso aporte a este proceso.

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ

FORMACIÓN ACADÉMICA

ÁREAS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

TIEMPO EN AÑOS EN EL CARGO ACTUAL

INSTITUCIÓN

Objetivo de la investigación: Caracterizar los factores presentes en la adquisición de la lectura de los estudiantes que han sido remitidos por los docentes a orientación escolar por no aprender a leer y están ubicados en los grados segundo y tercero de primaria; con el fin de establecer los lineamientos de intervención psicopedagógica en un colegio público de Santander.

Objetivo del juicio de expertos: Validar las tres entrevistas semiestructuradas diseñadas para dar cumplimiento al objetivo investigativo a partir del análisis del contenido de cada uno de los ítems.

Objetivo de las Entrevistas: En este documento, se encuentran las tres entrevistas semiestructuradas diseñadas para: estudiantes de segundo y tercer grado de primaria, docentes y padres de familia/acudientes.

Las entrevistas están organizadas de acuerdo a los siguientes aspectos:

Entrevista para Padres de Familia o Acudientes

Objetivo: Identificar las características de la familia de los estudiantes que no han logrado alcanzar el objetivo pedagógico en la adquisición de la lectura (aprender a leer) y se encuentran ubicados en grado segundo y tercero primaria.

- Datos de identificación
- Aspectos sociodemográficos
- Dinámica Familiar
- Historia académica del estudiante
- Expectativas hacia la capacidad de aprendizaje de la lectura del estudiante.

Entrevista para docentes

Objetivo: Identificar los métodos, estrategias, expectativas y concepciones del docente frente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura con estudiantes de los grados primero, segundo y tercero primaria.

- Concepciones acerca del proceso de enseñanza de la lectura
- Enfoque de la enseñanza de la lectura
- Método de enseñanza de la lectura
- Expectativas del docente hacia las capacidades de aprendizaje de la lectura del estudiante

- Relaciones interpersonales

Entrevista para estudiantes

Objetivo: Señalar las expectativas, emociones y apoyo académico de los estudiantes frente a su proceso de adquisición de la lectura.

- Expectativas y actitud del estudiante hacia el aprendizaje de la lectura.
- Aspectos académicos (motivación e intereses, orientación en el proceso académico, organización y hábitos de estudio).
- Método de enseñanza de la lectura.
- Estado emocional: Autoestima, estado de ánimo.
- Relaciones interpersonales: Entre docente-estudiante- Entre estudiante- estudiante

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada una de las preguntas del cuestionario, según corresponda.

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
SUFICIENCIA Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado Nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto Nivel	Los ítems son suficientes.
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3. Moderado Nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto Nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA	1. No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

Apéndice E Consentimiento Informado a padres o acudientes

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

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

Consentimiento de participación en el estudio (Padres o Representantes legales)

De acuerdo con los principios establecidos en la **Declaración de Helsinki**: respeto a los derechos del sujeto, prevaleciendo su interés por sobre los de la ciencia y la sociedad y el respeto por la libertad del individuo; en el **Reporte Belmont**: respeto por las personas, beneficencia y justicia y en las **Pautas CIOMS** que rigen los principios éticos para la ejecución de la investigación en seres humanos, especialmente en los países en Desarrollo como Colombia, dadas las circunstancias socioeconómicas, leyes, reglamentos y sus disposiciones ejecutivas y administrativas. A nivel nacional, en la **Resolución 008430 de Octubre 4 de 1993** y debido a que esta investigación se considera de **bajo riesgo**, y en cumplimiento con los aspectos mencionados con el Artículo 6 de la presente Resolución, este estudio se desarrollará conforme a los siguientes criterios:

1. Esta investigación comprende el estudio de los factores individuales, sociodemográficos, afectivos y educativos que están presentes en los casos de estudiantes que no aprenden a leer en los grados segundo y tercero de primaria y han sido remitidos por los docentes a orientación escolar.
2. Prevalece el criterio del respeto a la dignidad y la protección de los derechos y bienestar de los participantes.
3. Cuenta con el consentimiento informado y por escrito del padre/madre o representante legal del estudiante o niña participante en la investigación.
4. La investigación es realizada por un profesional en psicología con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del sujeto de estudio y bajo la asesoría de una entidad universitaria (UNAB).
5. La investigación se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización de la UNAB, y el consentimiento informado del padre/madre o representante legal de los participantes.

Usted señor padre de familia o representante legal del estudiante (a) deberá conocer acerca de esta investigación y aceptar participar en ella si lo considera conveniente. **Por favor lea con cuidado y haga las preguntas que desee hasta su total comprensión.**

1. Objetivo y justificación

El presente documento, tiene el propósito de informarle de la investigación denominada: **Características de los factores presentes en los estudiantes que no leen y cursan segundo ó tercer grado de primaria en un colegio público de Santander.**

Por medio de este documento, estamos solicitando a usted como padre o representante legal del estudiante o niña, su permiso para participar en la investigación. Es muy importante leer, conocer y entender el documento, en su totalidad, antes de firmar. No dude en preguntar todo lo que necesite.

Puede hacer preguntas en cualquier momento después de aceptar.

La investigación se realiza por parte de un profesional en psicología aspirante al título de Magister en educación, dentro de la línea de investigación de Calidad de Vida y Educación a realizar durante el proceso investigativo:

- Solicitud de autorización de la investigación a las personas responsables de este proceso desde el programa de maestría de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Revisión de la información científica sobre el tema de estudio.
- Selección de los casos de acuerdo con el objetivo de la investigación.
- Solicitud de permiso al rector de la institución educativa para acceder a los estudiantes.
- Autorización de los padres para entrevistarlos acerca de la situación de sus hijos.
- Participación en la Entrevista por parte de los padres.
- Entrevista y aplicación de instrumentos con los estudiantes.
- Entrevista con los docentes para identificar concepciones de enseñanza de la lectura y otros aspectos de carácter pedagógico.
- Socialización de los resultados con los familiares y los docentes para proponer aspectos de intervención psicopedagógica al interior del colegio, desde el área de orientación escolar.

Observación: No se trabajará con el estudiante si no está dispuesto.

2. Efecto de las actividades a desarrollar con los estudiantes:

- Las actividades de entrevista o aplicación de test se realizarán dentro del horario escolar del estudiante.
- Estas actividades, NO representan daño para su salud, ni generan costo alguno.
- No habrá ninguna sanción para usted o para su hijo en caso de no aceptar la invitación.
- Puede retirarse del proyecto si lo considera conveniente, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando sus razones para tal decisión en el formato de revocación respectivo, pudiendo si así lo desea, recuperar toda la información obtenida de su participación.
 - No tendrá gastos, ni recibirá remuneración alguna por la participación en el estudio.
 - Tendrá acceso a las Comisiones de Investigación y Ética de la Facultad de Educación en caso de que tenga una duda sobre sus derechos como participante en el estudio, al teléfono: 6436111.

3. Beneficios de las actividades de investigación:

- Los datos encontrados en la evaluación del estudiante o niña, permitirán hacer sugerencias a los padres, acudientes y docentes para ofrecer un apoyo pedagógico más idóneo en el aula.
- Las sugerencias, pueden ser en uno de los tres sentidos: 1. Continuar afianzado el desarrollo con las actividades que viene realizando con su hijo (a). 2. Incrementar ejercicios pedagógicos para mayores avances en el proceso de lectura del estudiante. 3. Aunque el objetivo de la investigación no es proporcionar diagnósticos, si se encontrase alguna alteración en el desarrollo del estudiante o niña, se darán las recomendaciones pertinentes para que sea atendido en el sistema de seguridad social en salud.
- Puede solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- Si en los resultados de su participación como padre o acudiente se hiciera evidente algún problema relacionado con su familia o hijo (a), se le brindará orientación al respecto.

4. Privacidad y anonimato:

Las entrevistas o instrumentos realizados, serán utilizados con fines estrictamente académicos e investigativos y se mantendrá en todos los casos el principio de la confidencialidad. Siguiendo los lineamientos de las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación.

5. Aceptación del padre o representante legal del procedimiento a realizar en la investigación:

Acepto en forma libre y consciente el procedimiento o intervención que se me ha propuesto. He leído y comprendido la información. Sé que puedo retirar la autorización en cualquier momento.

SI NO Autorizo el procedimiento o intervención para el desarrollo de la investigación.
 SI NO Autorizo las sugerencias que puedan surgir como resultado de la evaluación en el desarrollo del estudiante o niña durante la investigación.
 SI NO Autorizo que la información de los datos de la evaluación, se usen con fines académicos.

Dado en _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____

Representante _____ C.C. _____

6. Rechazo del procedimiento en la participación en la investigación:

Yo _____ con CC. _____

Rechazo del procedimiento o intervención que se me ha propuesto para participar en el procedimiento de esta investigación.

En _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____

Representante _____ C.C. _____

7. Revocación del procedimiento o intervención de la investigación:

Yo _____ con c.c. _____

Rechazo del procedimiento o intervención que se me ha propuesto para participar en el procedimiento de esta investigación.

En _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____

Representante _____ C.C. _____

8. Aceptación

Con Fecha _____ habiendo comprendido lo anterior y una vez que se aclararon todas las dudas, que surgieron con respecto a su participación en la investigación, usted acepta participar en la investigación titulada: **Factores presentes en el aprendizaje de la lectura en estudiantes de segundo y tercero primaria remitidos orientación escolar de una institución pública de Santander.**

Nombre de participante
o representante legal

Firma

La firma puede ser sustituida por la huella
en los casos que así se ameriten



Nombre del testigo 1

Firma

Dirección _____ Tel: _____

Relación que guarda con el participante _____

Fecha de la firma _____

Nombre del testigo 2

Firma

Dirección _____ Tel: _____

Relación que guarda con el participante _____

Fecha de la firma _____

Nombre del investigador responsable o principal

Firma

9. Datos de los investigadores donde los participantes se pueden comunicar:

NOMBRE ELIMINADO PARA EVALUADOR

Celular: 318.746.2476

10. Contacto Comité de Ética.

Para preguntas o aclaraciones acerca de los aspectos éticos de ésta investigación, pueden comunicarse al teléfono 6399155 extensión 530, 531 con uno de sus delegados.

Apéndice F Consentimiento informado a docentes.

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

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

Consentimiento de participación en el estudio (Docente)

De acuerdo con los principios establecidos en la **Declaración de Helsinki**: respeto a los derechos del sujeto, prevaleciendo su interés sobre los de la ciencia y la sociedad y el respeto por la libertad del individuo; en el **Reporte Belmont**: respeto por las personas, beneficencia y justicia; y en las **Pautas CIOMS** que rige los principios éticos para la ejecución de la investigación en seres humanos, especialmente en los países como Colombia, dadas las circunstancias socioeconómicas, leyes, reglamentos y sus disposiciones ejecutivas y administrativas. A nivel nacional, en la **Resolución 008430 de Octubre 4 de 1993** y debido a que esta investigación se considera de **bajo riesgo**, y en cumplimiento con los aspectos mencionados con el Artículo 6 de dicha resolución, este estudio se desarrollará conforme a los siguientes criterios:

- Esta investigación comprende el estudio de los factores individuales, sociodemográficos, afectivos y educativos, que están presentes en los casos de estudiantes que no aprenden a leer en los grados segundo y tercero de primaria y han sido remitidos por los docentes a orientación escolar.
- Prevalece el criterio del respeto a la dignidad y la protección de los derechos y bienestar de los participantes.
- Cuenta con el consentimiento informado y por escrito del padre/madre o su representante legal del estudiante o niña participante en la investigación.
- La investigación es realizada por un profesional en psicología con conocimiento y experiencia para cuidar la integridad del sujeto de estudio y bajo la asesoría de una entidad universitaria (UNAB).
- La investigación se llevará a cabo cuando se obtenga la autorización de la UNAB, y el consentimiento informado del padre/madre o representante legal de los participantes.

Usted señor (a) docente deberá conocer acerca de esta investigación y aceptar participar en ella si lo considera conveniente. **Por favor lea con cuidado y haga las preguntas que desee hasta su total comprensión.**

1. Objetivo y justificación

El presente documento, tiene el propósito de informarle de la investigación denominada: **Características de los factores presentes en los estudiantes que no leen y cursan tercer grado de primaria en un colegio público de Santander.**

Por medio de este documento, estamos solicitando a usted, su permiso como docente para participar en la investigación. Es muy importante leer, conocer y entender el documento, en su totalidad, antes de firmar. No dude en preguntar todo lo que necesite.

Puede hacer preguntas en cualquier momento después de aceptar.

La investigación se realiza por parte de un profesional en psicología aspirante al título de Magister en educación, dentro de la línea de investigación de Calidad de Vida y Educación del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Procedimiento (cómo se va a hacer la investigación).

- Solicitud de autorización de la investigación a las personas responsables de este proceso desde el programa de maestría de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
- Revisión de la información científica sobre el tema de estudio.
- Selección de los casos de acuerdo con el objetivo de la investigación.
- Solicitud de permiso al rector de la institución educativa para acceder a los estudiantes.
- Autorización de los padres para entrevistarlos acerca de la situación de sus hijos.
- Participación en la Entrevista por parte de los padres.
- Entrevista y aplicación de instrumentos con los estudiantes.
- Entrevista con los docentes para identificar concepciones de enseñanza de la lectura y otros aspectos de carácter pedagógico.
- Socialización de los resultados con los familiares y los docentes para proponer aspectos de intervención psicopedagógica al interior del colegio, desde el área de orientación escolar.

2. Efecto de las actividades a desarrollar con los estudiantes:

- Las actividades de entrevista se realizarán dentro del horario escolar o el pactado por usted y el investigador.
- Estas actividades, NO representan daño para su salud, ni generan costo alguno.
- No habrá ninguna sanción para usted o algún participante del proceso de investigación en caso de no aceptar la invitación.
- Puede retirarse del proyecto si lo considera conveniente, aun cuando el investigador responsable no lo solicite, informando sus razones para tal decisión en el formato de revocación respectivo, pudiendo si así lo desea, recuperar toda la información obtenida de su participación.
- Tendrá acceso a las Comisiones de Investigación y Ética de la Facultad de Educación de la UNAB en caso de que tenga una duda sobre sus derechos como participante en el estudio, al teléfono: 6399155 extensión 530.

3. Beneficios de las actividades de investigación:

- Los datos encontrados en la evaluación del estudiante o niña, permitirán hacer sugerencias a los padres, acudientes y docentes para ofrecer un apoyo pedagógico más idóneo en el aula.
- Las sugerencias, pueden ser en uno de los tres sentidos: 1. Continuar afianzando el desarrollo con las actividades que viene realizando con su estudiante (a). 2. Incrementar ejercicios pedagógicos para mayores avances en el proceso de lectura del estudiante. 3. Aunque el objetivo de la investigación no es proporcionar diagnósticos, si se encontrase alguna alteración en el desarrollo del estudiante o niña, se darán las recomendaciones pertinentes para que sea atendido en el sistema de seguridad social en salud.
- Puede solicitar, en el transcurso del estudio información actualizada sobre el mismo, al investigador responsable.
- Si en los resultados de su participación se hiciera evidente algún problema relacionado con su práctica pedagógica, se le brindará orientación al respecto y no tendrá implicaciones a nivel laboral.

4. Privacidad y anonimato:

Las entrevistas o instrumentos realizados, serán utilizados con fines estrictamente académicos e investigativos y se mantendrá en todos los casos el principio de la confidencialidad.

5. Aceptación de docente acerca del procedimiento a realizar en la investigación:

Acepto en forma libre y consciente el procedimiento o intervención que se me ha propuesto. He leído y comprendido la información. Sé que puedo retirar la autorización en cualquier momento.

SI NO Autorizo el procedimiento o intervención para el desarrollo de la investigación.
 SI NO Autorizo las sugerencias que puedan surgir como resultado de la evaluación en el desarrollo del estudiante o niña durante la investigación.
 SI NO Autorizo que la información de los datos de la evaluación, se usen con fines académicos.

Dado en _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____

Representante _____ C.C. _____

6. Rechazo del procedimiento en la participación en la investigación:

Yo _____ con CC. _____

Rechazo del procedimiento o intervención que se me ha propuesto para participar en el procedimiento de esta investigación.

En _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____

Representante _____ C.C. _____

7. Revocación del procedimiento o intervención de la investigación:

Yo _____ con c.c. _____

Rechazo del procedimiento o intervención que se me ha propuesto para participar en el procedimiento de esta investigación.

En _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____

Representante _____ C.C. _____

8. Aceptación

Con Fecha _____ habiendo comprendido lo anterior y una vez que se aclararon todas las dudas, que surgieron con respecto a su participación en la investigación, usted acepta participar en la investigación titulada: **Factores presentes en el aprendizaje de la lectura en estudiantes de segundo y tercero primaria remitidos orientación escolar de una institución pública de Santander.**

Nombre de participante

Firma

La firma puede ser sustituida por la huella en los casos que así se ameriten



Nombre del testigo 1

Firma

Dirección _____ Tel: _____

Relación que guarda con el participante _____

Fecha de la firma _____

Nombre del testigo 2

Firma

Dirección _____ Tel: _____

Relación que guarda con el participante _____

Fecha de la firma _____

Nombre del investigador responsable o principal

Firma

9. Datos de los investigadores donde los participantes se pueden comunicar:

NOMBRE ELIMINADO PARA EVALUADOR

10. Contacto Comité de Ética.

Para preguntas o aclaraciones acerca de los aspectos éticos de ésta investigación, pueden comunicarse al teléfono 6399155 extensión 530, 531 con uno de sus delegados.

Apéndice G Consentimiento informado Institucional

El (Municipio) , Junio de 2017

Especialista
NOMBRE DEL RECTOR
Nombre del Colegio
Rector

Respetuoso saludo.

Con el ánimo de contribuir en la mejora de los procesos de calidad educativa y atención específica desde el área de orientación escolar me permito solicitar su autorización para realizar una investigación en el marco del proyecto de grado para obtener el título de Magister en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Para tal fin, se proyecta realizar el estudio: “CARACTERIZACIÓN DE LOS FACTORES PRESENTES EN ESTUDIANTES QUE NO LEEN UBICADOS EN LOS GRADOS TERCERO DE PRIMARIA DE UN COLEGIO PÚBLICO DE SANTANDER”. El estudio empleará un diseño metodológico mixto, que implica la aplicación de dos test estandarizados a tres estudiantes previamente seleccionados y un proceso de entrevistas a los acudientes y docentes que han tenido bajo su responsabilidad la enseñanza de los estudiantes. Los estudiantes se encuentran ubicados en la Sede B del colegio.

Los parámetros investigativos se regirán por los planteamientos éticos y metodológicos en investigación educativa y se contará con el aval y acompañamiento académico de la Universidad Autónoma de Bucaramanga durante todo el proceso.

Se espera aplicar y socializar los resultados de la investigación durante el último semestre del año en curso.

Agradezco su atención y valiosa colaboración.

Atentamente

NOMBRE ELIMINADO PARA EVALUADOR
DOCENTE ORIENTADORA

Apéndice H Evidencia estadística de la Validación del juicio de expertos

Instrumento Estudiantes

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Suficiencia

Rangos	
	Rango promedio
sufj1	1,59
sufj2	1,41

Coefficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	37
W de Kendall ^a	,189
Chi-cuadrado	7,000
gl	1
Sig. asintótica	,008

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Coherencia

Rangos	
	Rango promedio
coj1	1,54
coj2	1,46

Coefficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	37
W de Kendall ^a	,081
Chi-cuadrado	3,000
Gl	1
Sig. asintótica	,083

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Relevancia

Rangos	
	Rango promedio
relj1	1,53
relj2	1,47

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	37
W de Kendall ^a	,054
Chi-cuadrado	2,000
Gl	1
Sig. asintótica	,157

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Relevancia Claridad

Rangos	
	Rango promedio
clj1	1,55
clj2	1,45

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	37
W de Kendall ^a	,108
Chi-cuadrado	4,000
gl	1
Sig. asintótica	,046

Instrumento Acudientes

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Suficiencia

Rangos	
	Rango promedio
sufj1	1,50
sufj2	1,50

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	80
W de Kendall ^a	.
Chi-cuadrado	.
Gl	1
Sig. Asintótica	.

En lo tabla 21, en este caso, no se puede estimar, porque hay coincidencia total

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Coherencia

Rangos	
	Rango promedio
coj1	1,52
coj2	1,48

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	80
W de Kendall ^a	,037
Chi-cuadrado	3,000
Gl	1
Sig. asintótica	,083

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Relevancia

Rangos	
Rango promedio	
relj1	1,50
relj2	1,50

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	80
W de Kendall ^a	.
Chi-cuadrado	.
gl	1
Sig. asintótica	.

En este caso, no se puede estimar, porque hay coincidencia total

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Claridad

Rangos	
Rango promedio	
clj1	1,63
clj2	1,38

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	80
W de Kendall ^a	,250
Chi-cuadrado	20,000
gl	1
Sig. asintótica	,000

Instrumento Docentes

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Suficiencia

Rangos	
	Rango promedio
sufj1	1,54
sufj2	1,46

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	37
W de Kendall ^a	,081
Chi-cuadrado	3,000
Gl	1
Sig. asintótica	,083

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Coherencia

Rangos	
	Rango promedio
coj1	1,54
coj2	1,46

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	37
W de Kendall ^a	,081
Chi-cuadrado	3,000
Gl	1
Sig. asintótica	,083

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Relevancia

Rangos	
Rango promedio	
relj1	1,51
relj2	1,49

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	37
W de Kendall ^a	,027
Chi-cuadrado	1,000
Gl	1
Sig. asintótica	317

Concordancia de los Jueces Frente al Criterio de Claridad

Rangos	
Rango promedio	
clj1	1,65
clj2	1,35

Coeficiente de concordancia de Kendall

Estadísticos de prueba	
N	37
W de Kendall ^a	,297
Chi-cuadrado	11,000
gl	1
Sig. asintótica	,001

Currículum Vitae

Doris Milena Jaimes Calvete

doris_milenaj@hotmail.com

Doris Milena Jaimes Calvete es profesional en Psicología, egresada de la Universidad Autónoma de Bucaramanga y especialista en Planeación, Control y Gestión del Desarrollo Social de la Universidad de la Salle en Bogotá.

La investigación titulada “*Características de los factores presentes en los estudiantes que no leen y cursan tercer grado de primaria en un colegio público de Santander*” es la que presenta en éste momento para aspirar al grado de Maestría en Educación de la Universidad autónoma de Bucaramanga. Actualmente se desempeña como Docente orientadora en un colegio público de Santander, acreditando cinco años de experiencia en el ámbito educativo de la psicología.