

LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA: UNA
RECONCEPTUALIZACIÓN.

VIVIANA BOTERO LÓPEZ
ANA MARÍA CUARTAS NAVARRETE
VICTORIA EUGENIA TORRES BEDOYA

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
CHÍA
2007

LA MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA: UNA
RECONCEPTUALIZACIÓN.

ANA MARÍA CUARTAS NAVARRETE
VICTORIA EUGENIA TORRES BEDOYA
VIVIANA BOTERO LÓPEZ

Trabajo de grado

Asesora: Rosa Julia Guzmán Rodríguez
Doctora en Educación

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
CHÍA
2007

AGRADECIMIENTOS

Ante todo queremos agradecer a Rosa Julia Guzmán Rodríguez Doctora en Educación por invitarnos a formar parte del grupo de investigación y confiar ciegamente en nosotras; por su incondicionable dedicación, apoyo y enseñanza no solo en el ámbito académico sino también personal. Además por mostrarnos un camino diferente de la investigación que nos llevó a formarnos como verdaderas investigadoras.

A la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana por creer en nosotras y darnos la oportunidad de convertirnos en embajadoras ante otras instituciones representando de esta manera la formación profesional y humana que recibimos a lo largo de la carrera.

Finalmente a nuestras familias por el acompañamiento a lo largo del proceso de formación y por brindarnos la posibilidad de vivirlo en su totalidad.

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Chía, 23 de Noviembre de 2007

CONTENIDO

	pág.
INTRODUCCIÓN	9
DATOS BÁSICOS	11
1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	12
1.1 TEMA	12
1.2 PROBLEMA	12
1.3 JUSTIFICACIÓN	12
1.4 OBJETIVOS	14
1.5 POBLACIÓN	14
1.6 ANTECEDENTES	16
2 ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO	19
2.1 PROCESO LECTOR	19
2.2 DESARROLLO BIOLÓGICO Y NEURONAL	38
2.3 CONTEXTO ESCOLAR	48

3	METODOLOGÍA	74
3.1	ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	74
3.1.1	Fuentes de Información	74
3.1.2	Información recogida	74
3.1.3	Instrumentos utilizados para recoger la información	75
3.2	CATEGORÍAS E INDICADORES DE LA MOTIVACIÓN EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DESDE NUESTRA PERSPECTIVA	75
4	PROPUESTA	78
4.1	DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO	85
4.1.1	Introducción	85
4.1.2	¿Qué se hizo?	85
4.1.3	Desarrollo del proceso	85
4.1.4	Logros	87
4.1.5	Recomendaciones	89
4.2	PLAN DE ANÁLISIS	90
4.2.1	Análisis de la información	91

5	COMENTARIOS FINALES	104
6	CONCLUSIONES	106
	BIBLIOGRAFÍA	108
	ANEXOS	110

LISTA DE ANEXOS

	pág.
ANEXO A Formato de PLS-3	109
ANEXO B Formato de Wpsi	112
ANEXO C Formato de Procesamiento fonológico	118
ANEXO D Formato de Batelle	121
ANEXO E Formato de preguntas de la entrevista	123
ANEXO F Entrevistas: Profesora 1, 2,3 y 4	124

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de grado hace parte del proyecto interinstitucional de las Universidades Nacional (Programas de Fonoaudiología y Psicología) y La Sabana (Programa de Pedagogía Infantil). En este proceso se tuvo la oportunidad de interiorizar la teoría que lo sustenta y de conocer diferentes contextos al aplicar pruebas que buscaban evaluar un grupo de niños y niñas para identificar quiénes tenían alto riesgo de tener problemas de comprensión lectora en su proceso inicial.

La investigación *Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en la comprensión de lectura –PROLECIN* iniciada por la Universidad Nacional de Colombia, pretende dar continuidad a otra investigación de la misma institución denominada *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: Una experiencia pedagógica en el preescolar; que a su vez se inspira en una investigación en curso en los Estados Unidos de Norteamérica, en la Universidad Estatal de Arizona, denominada Vocabulary and Abstract Language Enhancement (VALE) to Improve the Reading Comprehension of Bilingual Children*. Esta iniciativa está liderada por la Dra. María Adelaida Restrepo profesora asociada con doctorado en patología de habla y lenguaje y experta en los temas de desarrollo del lenguaje y lectura y desórdenes en el desarrollo del lenguaje en niños y niñas bilingües.

Como educadoras vimos que la propuesta inicial tenía un enfoque terapéutico, es decir, más centrado en las carencias que en las potencialidades y en la mirada integral a través de las actividades propuestas. Por lo tanto se diseñó un programa de intervención pedagógica que pudiera llevarse a cabo en un aula de clase normal, que respondiera a los mismos objetivos de la investigación PROLECIN y que al mismo tiempo incluyera actividades que fueran motivadoras para los niños, llevándolos así a que descubran la

funcionalidad social de la lectura y la escritura. Todo esto enmarcado en la estrategia de trabajo de Proyecto de aula.

El factor motivacional es base fundamental de este proyecto y no debe darse por el docente como algo externo sino que debe estar relacionado con el interés que el niño tenga hacia lo que hace. Si el niño no encuentra relación entre lo que está aprendiendo y el mundo que lo rodea el aprendizaje puede dejar de ser significativo para él. El aprendizaje es un proceso natural y el niño constantemente estará en busca de conocimientos siempre y cuando le llame la atención y le interese.

Un niño motivado busca por si solo el conocimiento, el docente pasa a ser el facilitador de herramientas para que ese conocimiento se dé de la forma más adecuada dentro de un ambiente de aprendizaje apropiado.

La motivación en el aprendizaje tiene bases neurológicas que lo potencian y es sustentado por Peralta (2005) al afirmar que: El ser humano está siempre en permanente aprendizaje... La etapa donde las conexiones neuronales se forman en mayor cantidad y donde hay mayor plasticidad a nuevas situaciones, es en la primera infancia. Por lo tanto los niños son los que más y mejor aprenden.

La pedagogía tiene un fuerte impacto en el desarrollo de los niños y niñas, ya que cualquier actividad que el docente planea está decidiendo qué sendero neuronal activa o qué conexiones realiza para la internalización del aprendizaje.

DATOS BÁSICOS

- **Título:** La motivación para el aprendizaje de la lectura: una reconceptualización.
- **Alumnas:** Viviana Botero López.
Ana María Cuartas Navarrete.
Victoria Eugenia Torres Bedoya.
- **Asesor:** Rosa Julia Guzmán.
- **Proyecto de grado:** Para optar el título de Licenciado en Pedagogía Infantil.
- **Facultad:** Educación.
- **Programa:** Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Palabras clave: Primera infancia, motivación, lectura, escritura, contexto escolar, aprendizaje significativo, neurociencias.

A través de las prácticas pedagógicas y la experiencia educativa a lo largo de la carrera se evidenció una concepción estandarizada de la motivación, donde se entendía como una sub-actividad desarrollada en los cinco primeros minutos de clase, situación que afectaba de manera significativa procesos tales como el de la iniciación a la lectura y la escritura, lo que llevó a que se indagara al respecto encontrando en la motivación bases neurológicas que la sustentan. La reconceptualización que se plantea va dirigida a visibilizar al niño como un agente activo en la construcción de su aprendizaje en el que se parte de sus intereses y necesidades como persona. Es necesario concientizarse sobre la importancia de formar a la primera infancia, ya que es ahí cuando más y mejor se aprende.

Key words: Early childhood, motivation, reading, writing, school context, meaningful learning, neuroscience

Through our pedagogical internship and educational experience along the career we realize that some schools has a standard conception about motivation, in that; the teacher considered it as a sub-activity developed during the five first minutes of class, affecting reading and writing processes. That is why we research about the topic discovering neurological motivation bases. The reconceptualization of motivation that we propose understands the child as an active agent on his or her learning process, founded on his or her interests and needs as human beings. It is very important to make conscious of the early childhood education because is in that stage where children learn more and in a better way.

1. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1.1 TEMA

La motivación para el aprendizaje de la lectura: una reconceptualización.

1.2 PROBLEMA

¿Cómo favorece un ambiente motivador el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños y niñas de primer grado de una institución oficial del municipio de Chía que han sido identificados como en alto riesgo para tener problemas de aprendizaje en la lectura?

1.3 JUSTIFICACIÓN

En el estado actual de conocimientos se sabe que no existe un método único o “mágico” para enseñar a leer. Es por eso que esta investigación pretende identificar y analizar algunos aspectos que tienen que ver con el éxito en la iniciación del proceso lector.

Se ha demostrado que los niños aprenden y comprenden más fácilmente aquello que les interesa y que además está dentro de su contexto y entorno, ya que ese tipo de información es realmente significativa para ellos. Sin embargo, es frecuente que para guiar el proceso, el docente muchas veces no tenga en cuenta los conocimientos previos de sus alumnos e inicien desde cero la enseñanza desaprovechando los conocimientos que ya traen los niños. Es decir, que se ve al niño como una tabla rasa.

El centro de análisis de este trabajo es el ambiente de aprendizaje, ya que la forma en que se estructure el aula de clase es fundamental para que el niño, a partir de su motivación intrínseca, construya su propio conocimiento. Esto en concordancia con el pensamiento de Donald Graves cuando dice que: "la clase altamente estructurada es una clase funcional"¹

Por otro lado, hay prácticas docentes que desaprovechan la posibilidad de generar una buena enseñanza de la lectura y la escritura, lo que a su vez lleva a que se desarrollen problemas en la adquisición de estos procesos; ya que el docente entiende el aprestamiento como simples ejercicios de motricidad fina, que son trabajados aisladamente y sin relacionarlos con la lectura. Un ejemplo de esto puede ser la dislexia producida por no contextualizar los ejercicios de lateralidad con la lectura.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la posición errónea que se asume con respecto a que los niños TIENEN que aprender a leer en un solo año y a determinada edad, lo que lleva a no considerar el proceso de lectura como una situación que se da incluso desde antes de la escolarización y a limitar el proceso de aprendizaje del niño a lo que el adulto *considera* pertinente para él.

Todavía, en algunos colegios se exige que los niños tienen que llegar al primer grado de educación básica sabiendo leer y escribir, lo que lleva a que se eludan partes importantes del proceso haciendo que el niño lea y escriba de una manera mecánica y no comprensiva.

Por lo tanto en este trabajo se pretende analizar cómo el ambiente, junto con la parte afectiva del entorno de aprendizaje del niño activa determinados circuitos neuronales que llevan a que se puedan prevenir o arraigar los llamados "problemas de aprendizaje".

¹ GRAVES, Donald H. Estructurar un Aula en Donde se Lea y se Escriba. Argentina: Aique, 1992. p. 50.

1.4 OBJETIVOS

- Identificar qué actividades resultan más motivantes para el niño en el momento de abordar formalmente el proceso de lectura y escritura desde la perspectiva pedagógica y didáctica.
- Exponer a los niños por medio de actividades motivantes la funcionalidad social y comunicativa de la lectura
- Proporcionar al niño por medio de diferentes actividades con fines específicos, herramientas para abordar el proceso de lectura y escritura.
- Brindar al niño entornos ricos y significativos que le generen expectativas acerca del proceso lector y de aprendizaje.
- Mejorar las habilidades comunicativas de los niños para incrementar oportunidades de adquisición de la lectura y escritura.
- Crear vínculos afectivos que generen seguridad en los niños y evitar la frustración para iniciar el proceso de lectura.

1.5 POBLACIÓN

La población con la que se trabajó fueron estudiantes de primer grado de educación básica primaria de un colegio oficial del municipio de Chía. Son niños y niñas de edades comprendidas entre los 5 y los 7 años, identificados por la profesora titular por tener alto riesgo de enfrentar problemas de comprensión de lectura. Para efectos de este trabajo, la identificación para hacer la intervención se hizo a partir de la valoración de los siguientes aspectos: Reconocimiento de letras (nombre y sonido), memoria fonológica, conciencia fonológica (reconocer la sílaba, identificar fonema inicial, omitir sílaba inicial y sílaba final en bisílabas y trisílabas), vocabulario, lenguaje abstracto, actividades de ejecución manual para la resolución de problemas y oraciones (estructuradas, coherentes y cohesionadas), por medio de la aplicación de diferentes pruebas diagnósticas que se explicarán más adelante.

Estos niños y niñas hacen parte de la selección de la muestra del proyecto PROLECIN², que adelantan conjuntamente la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana y el departamento de fonoaudiología de la Universidad Nacional de Colombia.

Para esta valoración se utilizaron las siguientes pruebas:

- PLS-3: Instrumento de diagnóstico e investigación que mide el desarrollo del lenguaje en preescolares con dos escalas principales: comprensión auditiva y comunicación expresiva. Narrativa: Se entiende como la habilidad de contar historias, dentro de la investigación de PROLECIN este aspecto se evalúa a través del ítem 46 de la prueba PLS-3. **(ver ANEXO A)**
- Wppsi: Es una prueba de inteligencia para preescolares que está compuesta por dos partes: una verbal y la otra manipulativa. El tiempo de aplicación varía entre 60 y 90 minutos. Mide cualitativa y cuantitativamente la inteligencia. **(ver ANEXO B)**
- Procesamiento Fonológico: Instrumento de diagnóstico e investigación que mide el procesamiento fonológico en preescolares en tres niveles principales: conciencia fonológica (nivel palabra, nivel silábico, nivel intrasilábico y nivel fonema), memoria fonológica y denominación fonológica (letras, números y palabras comunes) y el reconocimiento del nombre y sonido de las letras. **(ver ANEXO C)**
- Batelle: Evalúa el desarrollo general de niños en edades entre 4 y 7 años en las áreas: personal/social, adaptativa, motora, comunicativa y cognitiva. **(ver ANEXO D)**

² Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en la comprensión de lectura –**PROLECIN**-, **Investigadores principales:** Rita Flórez Romero (Universidad Nacional) Rosa Julia Guzmán Rodríguez (Universidad de La Sabana).Favio Rivas Muñoz.)Universidad Nacional) María Adelaida Restrepo.(Instituto de Ciencias de la Educación. Arizona State University E.U). **Líneas de Investigación:** Lenguaje Infantil y Alfabetismo inicial-Comprensión de lectura. Universidad Nacional de Colombia. Infancia. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana.

Luego de aplicar las pruebas a 100 estudiantes de diferentes colegios de Chía, se identificaron los niños y las niñas que habían tenido bajos puntajes en los resultados de estas pruebas, lo que permite catalogarlos como personas con alto riesgo de producir problemas de lectura.

Esta población infantil puede ser catalogada como vulnerable, ya que es de cierta manera excluida de la educación tradicional por sus particularidades o por razones socioeconómicas tales como desnutrición, falta de recursos para adquirir los uniformes, o recibir servicios alternativos como psicología, terapia ocupacional o del lenguaje, etc. Esta realidad social está vinculada al aprendizaje porque es muy importante tener en cuenta estas características al momento de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que son estas las que potencian o debilitan dichos procesos.

Existe en esta población una situación cultural en la que procesos como la lectura y escritura son ajenos a las familias y al mismo colegio ya que no se reconoce la importancia de generar ambientes agradables y propicios para la formación de estos procesos.

Además de los problemas de lenguaje y la falta de oportunidades por parte de la escuela, estos niños y niñas se ven enfrentados a crueles realidades reflejadas en la falta de afecto, el maltrato, la malnutrición, y el abandono emocional, entre otros.

1.6 ANTECEDENTES

La temática de este trabajo de grado se ha abordado en los ámbitos nacional e internacional desde el punto de vista de diferentes programas y autores como Emilia Ferreiro (1.979, 1.982, 1.993), Ana Teberosky, (1.979, 1.992) y Margarita Gómez Palacio (1.982), entre otros.

La idea de un niño que tiene hipótesis sobre la escritura fue uno de los más importantes aportes de Ferreiro y Teberosky (1982), ya que nadie suponía que los niños sabían algo relevante sobre la escritura antes de entrar a la escuela. “Si la maestra dice: «hoy vamos a aprender una letra nueva» y presenta la *r*, el pobre Ricardo, que sabe escribir su nombre, tiene que decir que esa letra es nueva porque la maestra así lo dijo. «Yo, maestra, sostengo que el chico no sabe, porque eso me permite tratarlos igual a todos, como ignorantes»”³.

Esta serie de cuestionamientos con respecto a la lectura y la escritura y a las dificultades que se presentan durante su adquisición ha hecho que se generen además proyectos de grado de la facultad de Educación de la Universidad de La Sabana y del Departamento de Psicología Educativa y de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, así como en la Universidad Distrital, entre otros.

La investigación *Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en la comprensión de lectura –PROLECIN* (Universidad Nacional de Colombia), se constituye en un importante antecedente de este trabajo y pretende dar continuidad a otra investigación de la misma institución denominada *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: Una experiencia pedagógica en el preescolar*, “esta investigación comparó la eficacia de tres estrategias de intervención en el aula que combinan la implementación de prácticas evolutivamente apropiadas y reconocidas universalmente por su eficacia para promover el alfabetismo, y prácticas que aún están en etapa experimental pero que, a pesar de la controversia que puedan generar, han demostrado ser muy útiles para favorecer el alfabetismo emergente y prevenir dificultades en la lectura”⁴

Al ser parte del proyecto interinstitucional de las Universidades Nacional y La Sabana tuvimos la oportunidad de partir de su teoría y de conocer diferentes

³ CASTORINA, José Antonio *et al.* Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México D.F: FCE, 1999. p.46.

⁴ FLOREZ, Rita *et al.* Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en la comprensión de lectura. PROLECIN, Bogotá: 2006. p.4.

contextos al aplicar las pruebas descritas anteriormente, lo que llevó a que en este trabajo surgiera la idea de formular un programa pedagógico, no terapéutico que cumpliera con los mismos objetivos del programa PROLECIN a saber: Reconocimiento de letras (nombre y sonido), Memoria fonológica, Conciencia fonológica, Vocabulario, Lenguaje abstracto (predecir, inferir, y formular preguntas), Oraciones (estructuradas, coherentes y cohesionadas).

Todos los aspectos mencionados fueron trabajados por medio de actividades motivadoras para los niños, que al mismo tiempo les demostraran la función social de la lectura, es decir que se evidenciara que no es un acto que solo se realiza en la escuela y más puntualmente en la clase de lenguaje. En síntesis, se pretende en este trabajo mostrar la influencia de la motivación en el éxito en la alfabetización inicial.

2. ESTADO DEL ARTE Y MARCO TEÓRICO

2.1 PROCESO LECTOR

La comunicación: base y fundamento de los procesos de lectura y escritura

La evaluación censal de competencias básicas en Bogotá, D.C. aplicada en 1.998, liderada por la SED y orientada académicamente por la Universidad Nacional, produjo resultados que dieron a conocer la necesidad de emprender acciones en las áreas de lenguaje y matemáticas dirigidas a los docentes, tendientes a cualificar sus prácticas de aula, de tal manera que éstas contribuyeran efectivamente al desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes.

Como resultado de ello surgen una serie de acciones, entre las que se cuenta la elaboración de módulos que abarcan diferentes temáticas alrededor de las dos áreas anteriormente mencionadas. En este documento se puntualizará en el lenguaje, más específicamente en la comunicación definida como: “proceso social amplio donde están la lectura y la escritura”, aunque es de resaltar, que no se debe reducir a estas dos habilidades porque dentro del lenguaje hay que desarrollar además destrezas del habla como el diálogo, las presentaciones orales y las habilidades de escucha. Esto frecuentemente se deja de lado por enfocarse solamente en que los niños codifiquen y decodifiquen los diferentes símbolos.

¿Todos los niños y niñas catalogados como estudiantes con problemas de aprendizaje realmente los tienen?

La sociolingüística^{*} ha realizado diferentes reflexiones. Una de ellas, sobre los niños catalogados como estudiantes con problemas de aprendizaje, ya que ésta es una población significativa y se ubica sobre todo en los primeros años de escuela y en los estratos más bajos.

Al tomar el caso concreto de Bogotá, se encuentra que, de acuerdo con los datos expuestos en el documento de “Lineamientos. Respuestas grandes para grandes pequeños”: en el año 2004, 1.949 niños y niñas abandonaron la escuela en el primer grado de educación básica y en el año 2.006, 2.488 niños y niñas fueron sometidos a repetir el año.⁵ El mismo documento presenta entre las causas internas del sistema, que favorecen esta preocupante situación: “Los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura: La principal razón para perder el año es no saber leer y escribir como lo exige la comunidad educativa y la costumbre”

Pero también se detectaron causas relacionadas con el tipo de actividades que se adelantan y el trato que se da a los niños y niñas en el preescolar, que permiten pensar en la necesidad de redimensionar el trabajo que se lleva a cabo en este nivel, en dos sentidos: uno de valorar lo que allí se hace y el otro, de sacar mayor provecho a las actividades desarrolladas con los niños y niñas, pues según se afirma en el documento de la SED: “El imaginario tradicional muestra que en preescolar los niños y niñas son consentidos, mimados y cuidados y es legítimo que la pasen en el colegio jugando despreocupados de su avance intelectual y cognitivo, con unas actividades de “aprestamiento” sobre todo motriz para que se “preparen para aprender a escribir”, ya que la

^{*} Es la disciplina que hace el análisis acerca de cómo el lenguaje se da en la sociedad.

⁵ ALCALDÍA DE BOGOTÁ. Secretaria de Educación Distrital. *Lineamientos. Respuestas grandes para grandes pequeños*. Primer Ciclo de educación formal en Bogotá De Preescolar a segundo grado de primaria. Bogotá: 2006. p.26.

lectura y la escritura se entienden solo como un ejercicio de la mano y el ojo que se aprende dominando una técnica que luego se mecaniza”.⁶

Sin embargo muchos de estos niños que se mencionan en el documento anterior y que deben repetir el año están clasificados erróneamente, porque se desconoce que aprender a escribir es considerado el aprendizaje simbólico más complejo que el hombre realiza en toda su vida y por lo tanto, difícilmente puede estar terminado a los siete años de edad. Por otra parte, se desconoce que el desarrollo del lenguaje en general y de la lectura y la escritura en particular, son una responsabilidad de todos los profesores sin importar el área en la que se desempeñen ni el grado en que se enseñen. Es fundamental trabajar y desarrollar las diferentes maneras de comunicarse dentro de la escuela.

Las situaciones anteriormente planteadas hacen que las mal llamadas dificultades de aprendizaje lleven al fracaso escolar de dos maneras: la primera causando la deserción y la segunda ocasionando el analfabetismo funcional, que, entre otras razones puede estar generado por copias mecánicas, es decir que simplemente copian lo que ven en el tablero, leer un solo tipo de textos, no usar las ideas de los niños, escribir mucho pero sin recibir una adecuada retroalimentación, desconectar la escritura del contexto social, usar frases sin sentido en la lectura (trabalenguas para los niños), usar solo un libro de texto, separar comprensión de codificación, usar la lectura como castigo y hacer énfasis en la pronunciación y la entonación, descuidando la comprensión, a lo que se suma la falta de oportunidades que tiene que padecer el sector de la población más vulnerable.

En la misma línea, si se tiene en cuenta que el fin último del paso del hombre por las instituciones educativas es el de desarrollar al máximo sus competencias y valores, se podría decir que la acción educativa debería estar orientada al perfeccionamiento del ser y al conocimiento de su mundo. Es por

⁶ Ibíd., p. 28.

lo anterior que la escuela debe repensar su acción sobre procesos tales como el aprender a leer y a escribir y asumir que éstos se prolongan durante toda la vida ya que involucran aspectos cognitivos, psicolingüísticos, motores y gráficos.

Así mismo, el objetivo de las instituciones educativas respecto al perfeccionamiento de estos procesos, debería enfocarse a proporcionar las herramientas básicas para que los niños tomen conciencia de que el lenguaje escrito es una de las formas de comunicarse consigo mismo, con su mundo y especialmente con la sociedad, por lo cual siempre estarán en constante cambio y progreso.

La escritura es un objeto de conocimiento en sí mismo y además es un objeto de conocimiento por medio del cual se obtienen nuevos conocimientos, por lo tanto necesita trabajo cognitivo y psicolingüístico.

Lectura, escritura y funcionalidad social, ¿existe alguna relación?

Frank Smith propone la siguiente definición de lectura: “La lectura es un proceso de construcción de sentido realizada por el lector al interactuar activamente con el texto. El aprendizaje de la lectura ya no depende de agentes externos, sino que tiene que ver con procesos internos como la motivación, el interés, el deseo y la comprensión de lo que se lee”⁷. El objetivo de la lectura es hacer que el individuo pueda desempeñarse de una manera adecuada en sociedad. Si este objetivo se cumple, la lectura será vista como tiene que ser, reforzando así el planteamiento anteriormente mencionado por Smith y no como es percibida actualmente en muchas instituciones educativas, algo sin valía y sin significado social.

Por lo tanto, de acuerdo a la forma como se aborde el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, se determina el tipo de lectores que una sociedad va

⁷ SMITH, Frank. Citado por NAVARRETE, Susana *et al.* Proyecto léeme una evaluación preliminar. En: Educere. Vol. 4, No. 011 (oct-dic. 2000). Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, 2000.

a tener. Por eso resulta preocupante que la escuela segmente la lectura, circunscribiéndola a espacios definidos tales como la hora de lectura, la hora de biblioteca, etc., como único espacio en el que se puede leer ya que de esta forma se está haciendo que los niños no lean en otros lugares y el resultado sea la creencia de que la lectura es solamente escolar y se hace según se disponga en el horario.

Complementariamente al proceso lector se encuentra el proceso escritural, catalogado por muchos como uno de los más difíciles para aprehender ya que quien lo realiza necesita centrar su atención en varios subprocesos que demanda el proceso de escribir. Para afianzar cada uno de los niveles escriturales y lograr buenas producciones de texto es indispensable trabajarlos desde temprana edad. Una condición fundamental en este proceso es la presencia de un docente altamente calificado y cualificado ya que si éste conoce y ve el proceso escritural como el todo y no solo las partes aisladamente, llevará a sus alumnos a procesos de una enorme riqueza en el aprendizaje.

A lo anterior se puede agregar que el propósito de estos procesos, tanto el de lectura como el de escritura, más que el de descifrar códigos y graficar símbolos debería ser el de saber comunicarse correctamente y entender o darle sentido al contenido. No basta con enseñar a los niños a descifrar códigos o a escribir correctamente las letras para formar palabras. Es necesario que exista coherencia y cohesión en lo que se escribe para que adquieran un sentido real para los niños.

Es por lo mencionado anteriormente que el objetivo de un buen proceso de escritura es que se llegue a la calidad en la producción de textos y no al hecho de escribir mecánicamente o sin sentido. Así mismo, es necesario que estos procesos no generen ninguna clase de traumatismo en los niños.

Para lograrlo, una de las estrategias que ha planteado el MEN, en “Guía para el maestro” (1987), es el trabajo por proyectos porque al necesitar aportes de diferentes disciplinas, se convierte en la mejor manera para relacionar la lectura y la escritura de manera significativa para el niño, (puesto que está inmerso en su cotidianidad). Además, esta metodología involucra muchos aspectos de integralidad que favorecen el desarrollo de la lectura y la escritura, pues muchas de las actividades que se realizan dentro y fuera de la escuela cumplen con los parámetros que definen un proyecto, a saber: incluyen una idea que les da origen, tienen objetivos, demandan una planeación, implican la definición de estrategias, recursos, cronograma, y formas y momentos para evaluar.

En concordancia con lo anterior, es importante saber que la lectura y la escritura también se pueden trabajar de esta manera, haciendo que los estudiantes sean partícipes del conocimiento y manejen el entorno, lo que llevará a que se formen como ciudadanos responsables. Esto se alcanza cuando se hace uso de los diferentes textos que existen como los literarios que pueden ser narrativos (cuentos, leyendas, etc.), poéticos (rimas, poesías adivinanzas) y los funcionales que son los textos de la vida cotidiana. Este manejo es muy importante, ya que el lenguaje permite expresar el pensamiento y la visión que se tiene del mundo. Es importante recalcar que el ámbito social en general, lo demanda permanentemente.

Todavía es difícil para muchas personas entender que un niño de dos años está leyendo cuando narra un texto a partir de las imágenes que está viendo. Esto sucede porque el aprendizaje de la lectura se inicia tempranamente en el niño sin necesidad de esperar el inicio de la escolaridad, ya que el niño se está relacionando con la lectura como medio de comunicación social, porque está presente en su entorno. De esta manera le está viendo la función social que tiene la lectura y la escritura.

“El proceso de lectura tiene sus raíces en la cultura y en el significado que ésta le otorga a la lengua escrita”⁸, lo que concuerda con el pensamiento de Frank Smith⁹ cuando dice que hay dos tipos de información: la visual (signos impresos) y la no visual (el conocimiento de la lengua, de la forma en la que se escribe en un idioma, y el conocimiento del tema). Las dos clases de información se apoyan mutuamente y entre más se use una, menos se necesita la otra. Lo anterior explica por qué alguien lee más fácilmente un texto de un tema que le es familiar. Esto se puede trasladar al proceso de aprendizaje del niño ya que cuando algo no es significativo para él, le va a quedar más difícil comprenderlo. Esta situación cambia cuando se tiene en cuenta el conocimiento previo de los niños y se trabaja con material que es de su interés.

Complementariamente al párrafo anterior, afirmando la posición de Frank Smith (1.983), la comprensión de lectura demanda la actividad del cerebro ya que éste es el encargado de darle sentido a la información que entra por los ojos que son el canal por donde ella viaja. Una vez la información entre y llegue al cerebro, será procesada para ser analizada en categorías y convertirse en conocimiento.

Por otro lado, para que un niño lea es importante que lo haga por gusto, que pueda encontrarle sentido a lo que está leyendo para que así la comprensión se dé más fácilmente y la lectura se convierta en un proceso agradable.

En este orden de ideas, es importante señalar que la lectura de imágenes implica imaginación para poder interpretarlas. Es una etapa muy importante dentro del proceso de la apropiación de la lectura, pero lamentablemente no es una acción que la escuela impulse; de hecho hacen todo lo posible por evitarla.

⁸ DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE EDITORIAL SANTILLANA. Guía del maestro: Módulos para el desarrollo de la letoescritura”. Bogotá: Editorial Santillana, p. 21.

⁹ SMITH, Frank. Citado por Departamento Pedagógico. Ibíd p. 19.

Se aprende a leer y a escribir de manera muy parecida a como se aprende a hablar, proceso en el que son completamente válidas las omisiones, sustituciones e inversiones, que se ven en las producciones que los niños realizan mientras aprenden. El docente, en lugar de sancionar estas situaciones que hacen parte del proceso normal, debería darse cuenta que al frente tiene una herramienta clave que revela aspectos importantes del desarrollo, no solamente cognitivo, sino también emocional, pues leer lleva a la formación o fortalecimiento del autoconcepto porque “si en la lectura el niño ve reflejadas sus luchas internas, se convencerá, no sólo que estas historias son fieles a la vida, sino que el hecho de leerlas podría ayudarle a comprenderse mejor a sí mismo”¹⁰.

Así como anteriormente se señaló que los procesos de lectura y escritura abarcan todas las áreas del desarrollo, también contienen las diferentes materias, ya que debe ser un eje transversal que desarrolle la competencia comunicativa y de esta manera los estudiantes no los relacionen con la clase de lenguaje únicamente.

La evaluación: un camino por recorrer

Otra de las acciones en las que la escuela necesita trabajar más es la evaluación. Este es uno de los aspectos más importantes para tener en cuenta, puesto que es el proceso mediante el cual es posible detectar los vacíos y dificultades, así como los logros que orientarán la planeación del trabajo escolar. Tradicionalmente el que evalúa es el docente, pero actualmente se sabe que el alumno puede y debe participar en la evaluación y en la autoevaluación; también se deben incluir otros docentes, los padres y la escuela en general. Pero así como todos tienen la oportunidad de evaluar, todos deben ser evaluados porque de lo contrario se estaría desconociendo el proceso en su totalidad.

¹⁰ DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE EDITORIAL SANTILLANA Op.Cit. p.13.

Así mismo se debe ampliar la evaluación a otros aspectos de la vida y no limitarse a la capacidad del niño de responder y adecuarse al sistema de aprendizaje. En este proceso debe verse el error como una posibilidad de aprendizaje y la corrección como un proceso contextualizado que se realiza junto con el niño.

Se debe animar a los estudiantes para que se cumpla el propósito de escribir, de comunicarse con diferentes actores y en diversos contextos sin generar ningún temor por la evaluación de sus docentes, ya que este temor puede llevar al malestar, al fracaso, desaliento y rechazo a producir escritos. Muchas veces esta evaluación va exclusivamente dirigida a procesos motores y mecánicos, esperando erróneamente que el niño haya desarrollado y perfeccionado sus procesos de lectura y escritura en los dos primeros años de escolaridad.

La lectura y la escritura dos procesos indisociables que apuntan a fortalecer la comunicación del individuo

Hay diferentes tipos de comunicación que se dan constantemente tanto dentro como fuera de la escuela: gráfica, corporal, gestual y artística. Es la escuela la encargada de fomentar la comunicación en los diferentes espacios en los que se desarrolla el niño, ya que es responsabilidad de esta institución formar a las generaciones futuras.

En la misma línea, la responsabilidad de enseñar a leer debe estar ligada a la forma como se enseña a escribir. Se puede inferir de lo anterior que si el sentido que se le da a la escritura es esencialmente gráfico y se trata solo de dibujar signos sin sentido, así mismo será la lectura, una simple decodificación donde no habrá posibilidades de comprensión alguna.

Para sacarle el mejor provecho a desarrollar el lenguaje, los profesores deben estar en contacto con los códigos que están creando los jóvenes

permanentemente. De esta manera los estudiantes van a estar motivados al sentir que pueden escribir y leer portadores de texto en su propio lenguaje, reforzando la idea de que ellos aprenden participando en los grupos sociales que los rodean y no solamente por instrucción. Sin embargo, los códigos creados por los jóvenes son una herramienta poco utilizada en los espacios académicos.

El sistema educativo privilegia el uso de un lenguaje culto o académico, asumiendo esta posición como lo esperado en los estudiantes, excluyendo a muchos niños, niñas y jóvenes que no comparten el manejo de los mismos códigos lingüísticos, simbólicos y culturales. Esta situación los pone en condición de desventaja e incluso puede etiquetarlos como niños con problemas. Generalmente la escuela desconoce o subvalora los saberes que los niños y niñas traen de su entorno, de la familia en general, de los vecinos y amigos.

Actualmente no se discute que la escuela debe reconocer que el lenguaje sirve para comunicarse con los demás, pero ¿realmente los niños y jóvenes en la escuela lo usan así? La institución educativa ha privilegiado por años el lenguaje escrito formal y sin sentido para los estudiantes, pero este manejo no responde a los requerimientos sociales ya que finalmente no logran comunicarse por escrito de manera efectiva.

La lectura debe estar relacionada con el medio en que se desenvuelven los niños dándole a ésta un uso y aplicabilidad social. De no ser así y en la medida en la que la lectura se presente al niño como algo sin sentido, descontextualizada, se generará una animadversión hacia ella, llevando a que los niños no puedan trascender el nivel de decodificadores. “La lectura es una práctica ritualizada y que determina un manejo de la lectura que empieza y acaba en la escuela”¹¹. Es por tal razón que cada maestro debe tener en cuenta la perspectiva actual que se tiene acerca del proceso lector; de esta

¹¹ ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. SECRETARÍA DISTRITAL DE EDUCACIÓN. La Lectura y la escuela. Santa Fe de Bogotá D.C: CORPOEDUCACIÓN. 1999. p. 15.

manera se verá como algo significativo en la vida y la motivación será parte integrante y definitiva de este proceso.

Se hace preciso lograr que el niño entienda de diferentes formas y actitudes tomadas desde los diferentes ámbitos a los que él se enfrenta, que la lectura no solo es aplicable al ámbito escolar sino también fuera de ella, enriqueciendo de esta forma su saber y sus experiencias. Debemos, como docentes, ampliar la concepción de la lectura, como medio de comunicación usado tanto en el colegio como en la sociedad.

“Cualquier niño que viva en un medio alfabetizado descubrirá pronto que la lectura se utiliza para comunicarse con otros. A pesar de que todos los niños vean la lectura como un hecho social y comunicativo, la escuela puede interrumpir ese proceso con el uso de metodologías, materiales y formas de evaluación que estén centradas en ejercicios de repetición”¹² Este planteamiento refleja la causa del por qué nuestros niños e incluso muchos adultos no sientan pasión por la lectura y el acto comunicativo como tal. Las metodologías y prácticas mencionadas anteriormente son las que hacen que el proceso motivacional que lleva el niño a la escuela se rompa y por ende no le guste la lectura.

Por otro lado, es importante no subvalorar la capacidad de cada niño que llega al aula de clases, en el sentido de que porque es pequeño se recomienda darle o leerle lecturas pretendidamente fáciles. Entre más ricos y variados sean los textos que se leen en la clase a los niños, más y mejores serán los resultados de los niños ante la lectura, buscando la calidad durante todo el proceso y no solo en el resultado. El hecho que los niños no sepan leer convencionalmente no significa que no puedan tener contacto con diferentes portadores de texto. Todo lo contrario, entre más contacto y cercanía con éstos exista, mejor estará preparado para el aprendizaje de la lectura. Se requiere tener presente la

¹² Ibíd. p. 9.

afirmación de Smith (1993), según la cual no existe diferencia entre aprender a leer y leer para aprender.

De acuerdo con lo anterior, no se puede buscar el dominio total de estos procesos en un solo grado de escolaridad o a una edad determinada. Hay que tener en cuenta que cada etapa se desarrolla según cada niño y el contexto en el que se desenvuelve, por lo que no se puede exigir que todos aprendan al mismo tiempo ni las mismas cosas por igual.

Con el fin de facilitar la buena relación de los niños con la lectura, es importante que la elección de los textos sea adecuada y acorde con sus intereses para que perciban la lectura como un acto gratificante. A medida que crezcan se les puede dar la posibilidad de elección para que la lectura no se convierta en una imposición.

Las acciones didácticas deben tender a:

1. Seleccionar diferentes temáticas de lectura y procurar que sean temas de actualidad.
2. Garantizar que sean motivantes y de igual forma motivar a los niños a que lleven lecturas a la clase.
3. Evitar recurrir como única fuente al libro de texto. Es imprescindible que tenga a mano otros textos diferentes. Ojalá que estos no sean solamente escolares.

Todo lo anterior lleva a reflexionar sobre la misión que tienen los profesores, ya que ellos son los encargados de no perder el contacto con el mundo de sus estudiantes, modificando así la imagen que tiene la escuela de ser la institución social que cambia más lentamente, y que muchas veces se resiste a estas transformaciones.

La enseñanza de la escritura

El proceso con la escritura es similar al de la lectura. En la “Guía del Maestro”: Módulos del desarrollo de la lectoescritura, producida por el Departamento Pedagógico de Editorial Santillana se define como “un sistema de representación por medio del cual los seres humanos se comunican. Es una actividad inteligente que necesita creatividad, pero así mismo es una actividad compleja, cuyo aprendizaje puede durar toda la vida; tiene reglas que sólo se llegan a dominar por medio de la práctica”¹³

Tradicionalmente se le enseña al niño a escribir así: primero las letras, después palabras y después se hacen frases pequeñas con las palabras aprendidas previamente. Estas primeras etapas buscan que el niño escriba bien, *¿pero a qué se refieren cuando dicen que un niño escribe bien?*, pues únicamente a que el niño hace buenos trazos y estos se plasman estéticamente en una hoja, evidenciándose una forma de enseñar centrada en el aspecto de la forma de la escritura y no como debería ser, en el significado de aquello que se escribe y el proceso para llegar a tal punto.

Lo anterior se ve reflejado en el pensamiento de que así como existen diferentes formas de aprender, también existen diferentes métodos para enseñar a escribir. Sin embargo, estos métodos se han centrado en dos corrientes: el de marcha analítica (letras – palabras – frases) y el de marcha sintética (frases – palabras – letras). Estos métodos son considerados de percepción visual pero no necesariamente son significativos en las propuestas escolares ya que no existe una apropiación del significado de la lectura como tal.

Se hace evidente dentro de este proceso de enseñanza de la escritura que hay una confusión entre tres conceptos que difieren en su finalidad, como son la caligrafía, la copia y escritura.

¹³ Op.cit. p 3. DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE EDITORIAL SANTILLANA p. 26.

- ✎ “La caligrafía se refiere al trazo de las letras. Esta es una habilidad que hay que desarrollar en los niños, porque sin ella no sería posible escribir. Pero la caligrafía no es la escritura, es uno de los elementos que la componen.”¹⁴
- ✎ “La copia es la transcripción de un texto que ha escrito otra persona; por lo tanto, no exige ninguna creatividad de parte de quien la hace”¹⁵
- ✎ “La escritura es un proceso de producción creativa, que implica el manejo de los textos a diferentes niveles: gráfico (transcripción de signos gráficos), sintáctico (Orden y relación entre las palabras y la manera de combinación de éstas, para formar estructuras), semántico (aspectos del significado o interpretación del significado de un determinado símbolo, palabra, o frase), textual (integración de los significados de cada oración en una unidad totalizadora de significación) y contextual (elementos no verbales que acompañan al texto: gráficos, tablas, tipografías y otros índices textuales)”¹⁶

Por tal razón, el problema en la enseñanza de la escritura radica en que algunas docentes no establecen la distinción entre los conceptos mencionados anteriormente y por esa razón “creen” que están enseñando a escribir, sin darse cuenta que lo único que están haciendo es que sus alumnos se centren en solo uno de los aspectos de la escritura dejando de lado aspectos igualmente importantes para el desarrollo de ésta.

En oposición a lo que tradicionalmente era planteado con respecto a la escritura, desde mediados del S. XX, Freinet surge como uno de los pedagogos que ha hecho aportes más significativos a la enseñanza de la escritura con sentido para los niños. Algunas de sus propuestas fueron la escritura del texto libre, el diario escolar, planes de trabajo, correspondencia

¹⁴ ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. SECRETARÍA DISTRITAL DE EDUCACIÓN. La escritura y la escuela. Santa Fe de Bogotá D.C: CORPOEDUCACIÓN. 1999. p. 8.

¹⁵ *Ibíd.*, p. 8.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 8.

escolar, escritura por medio de imprenta. Si el niño le da significado e importancia a la escritura y a la lectura, tendremos ganada una parte del camino en el aprendizaje de estos procesos porque existirá el vínculo, definitivo para llevar a la consecución de dichos procesos.

Se hace necesario entonces, que los docentes de primera infancia cambien concepciones erróneas acerca del proceso de escritura ya que “ni las planas ni las copias pueden considerarse escritura. Estas tareas no implican una creación activa por parte del sujeto, ni el uso de su imaginación y fantasía”¹⁷.

El proceso evolutivo de desarrollo de la escritura es el siguiente¹⁸:

- 1- Dibujo de trazos que llevan a que el niño se genere hipótesis, estos trazos o garabatos se conocen como letras no convencionales,
- 2- Exploración de la dirección del texto, escriben vertical y horizontalmente
- 3- Control de variedad y cantidad de letras,
- 4- Aparición de hipótesis silábicas (los niños escriben una letra por cada sílaba de la palabra),
- 5- Aparición de hipótesis alfabética, que lleva al niño a enfrentarse con la ortografía.

El docente debe tener en cuenta que el niño se puede demorar más de un año asimilando todo lo anterior y por eso debería centrarse en las hipótesis descritas, en lugar de centrarse exclusivamente en los últimos aspectos del proceso, por ejemplo la separación correcta entre las palabras. Comprenderlas es un acto complejo como todos los que hacen parte de este proceso y para poder trabajar ese aspecto vale la pena preguntarse ¿Qué es una palabra? La respuesta a esta pregunta no la ha podido dar ninguna disciplina. Por esta razón, trabajar con palabras aisladas es muy difícil, lo más recomendable para la comprensión del niño es que se le presenten dentro de un contexto familiar, y en medio de textos completos, al igual que con la lectura.

¹⁷ Ibid., p. 13.

¹⁸ DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE EDITORIAL SANTILLANA Op.Cit. Págs. 27 y 28.

Fases para la elaboración de un escrito¹⁹

1. Planeación	2. Creativa	3. Revisión
Los niños piensan qué es lo que van a escribir y a quién va a ser dirigido.	Los niños plasman sus ideas de manera espontánea, sin prestar demasiada atención a la forma.	Los niños acompañados de un compañero, en grupos o con el profesor revisan la coherencia de sus escritos, la forma como se relacionan unas ideas con las otras y la manera de expresarlas más claramente.
4. Edición	5. Publicación	6. Circulación
Se revisa la forma del escrito, es decir, se tienen en cuenta la puntuación, ortografía y la presentación misma del escrito.	Se busca la manera de dar a conocer los escritos de los alumnos (textos armados, conjuntamente, un periódico mural, en la cartelera del salón o en el periódico de la institución).	Asegurarse que los textos sean leídos, que estos circulen de alguna manera entre quienes correspondan.

Estas fases y el desarrollo o énfasis que se preste a cada una son definitivas para que el niño se consolide como un escritor de textos con calidad. Depende de la maestra crear el ambiente y las condiciones para que cada fase se desarrolle de acuerdo al proceso de cada niño en particular.

¹⁹ ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. SECRETARIA DISTRITAL DE EDUCACIÓN. La escritura y la escuela. Op. Cit., p. 15.

Ver la lectura y la escritura con una mirada más profunda, incluye entender que “los procesos de lectura y escritura no son solamente el reconocimiento de las letras y su correcta identificación. Involucran niveles de alto procesamiento simbólico”²⁰, lo que lleva a definirlos como un asunto complejo que se basa en el descubrimiento y en la construcción de un conocimiento que no se da inmediata ni totalmente. Entonces, ¿por qué se sigue exigiendo que en el primer año de básica primaria, donde los estudiantes tienen entre 6 y 7 años, se dominen totalmente dichos procesos? Es hora de que los maestros comiencen a hacer estos años, y más puntualmente estos procesos, realmente significativos para los alumnos.

El pensamiento de Vigotsky se encuentra en la misma línea al decir que “la verdadera escritura debe despertar en los niños una inquietud, una necesidad”²¹, ya que como se ha dicho en varias oportunidades el hecho que el niño conozca las letras no quiere decir que esté en condiciones de leer, porque son las actividades de orden cognitivo las que en realidad le permiten avanzar en el proceso de lectura.

La producción de textos es una herramienta útil para incentivar el interés, la necesidad y el gusto por la escritura. Esto también se logra cuando se usan textos variados y completos. Una forma de apoyar en los niños el reconocimiento de la diversidad de textos, es el trabajo con las siluetas*. Es importante leer en un contexto significativo los escritos que se han hecho en clase para que los niños aprendan que se escribe para ser leído. Por otra parte, no hay que perder de vista que no todos los textos se deben abordar de la misma manera ya que es diferente leer uno de historia a uno de matemáticas, la estrategia depende de la naturaleza del contenido del texto y de su función

Para que el aprendizaje de la escritura se dé realmente, se necesita interacción con lo escrito y con el mundo, generándose de esta manera nuevas

²⁰DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE EDITORIAL SANTILLANA. Op. Cit., p. 9.

²¹ VIGOTSKY, L.S, Citado por DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE EDITORIAL SANTILLANA, p. 8.

* Hojas que le muestran el niño cómo se escribe una receta, por ejemplo, para que después el lo haga en un formato similar, pero que tiene los espacios en blanco

experiencias. Sin embargo, no se puede reducir sólo a la interacción puesto que este aprendizaje representa una forma de comprender el mundo. Por lo tanto, requiere de la motivación.

Para que un texto sea significativo, es necesario conocer el contexto del niño y/o niña, trascendiendo su clasificación en un estrato socioeconómico determinado. La experiencia ha mostrado que no todos los niños pertenecientes a estratos altos aprenden sin dificultad, ni todos los niños de estratos bajos presentan dificultad en el aprendizaje de la escritura.

La enseñanza de la lectura

Las etapas en el proceso inicial de la lectura son²²:

- 1- Cuando creen que lo que se lee es la imagen,
- 2- Cuando diferencian la imagen del texto y saben que este último es el que se lee,
- 3- Sólo leen los sustantivos: así vea la imagen de un señor leyendo y una frase larga debajo el niño va a decir “papá” o “señor”,
- 4- Ya lee el verbo. Con el ejemplo anterior diría “señor leyendo”
- 5- Finalmente leen los artículos y los adjetivos, pero esto se da mucho después; aquí es cuando el niño ya es completamente alfabético.

Vale la pena recordar que a lo largo de las etapas anteriormente descritas nunca se separa la comprensión de la lectura oral. Tradicional y erróneamente se ha pensado que la comprensión es un proceso que es posterior a la decodificación, incluso se trata este último como prerrequisito del anterior. No obstante, la realidad es que el niño se cuestiona al enfrentarse a un texto y genera sus propias hipótesis, por lo tanto no se puede hablar de lectura sin construcción de significado.

²² DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE EDITORIAL SANTILLANA Op.Cit., p 19.

Por ser un proceso tan complejo, es necesario que sea guiado y dirigido con responsabilidad por parte de todas las personas encargadas de la educación del niño. Enseñar u orientar este proceso no es un asunto que solamente le competa al profesor de español y lenguaje, sino que debe existir un trabajo conjunto de todos los agentes educativos para lograr en el niño un agrado por la lectura y que sepa encontrarle sentido, pero que sobre todo, la disfrute.

La comprensión de una lectura va más allá de la reconstrucción del texto, ya que eso es sólo un nivel literal, por lo tanto también hay que incluir la comprensión inferencial (hacer relaciones de causa y efecto que no se encuentren explícitas en el texto) y la comprensión crítica y argumentativa (asumir una posición con fundamento); por lo que trabajar los tres niveles se convierte en una de las misiones que debe llevar a cabo la escuela.

Algunas estrategias que el cerebro utiliza durante el proceso de lectura conllevan la comprensión son:

- 1) La predicción del contenido que da lugar a las hipótesis que se plantean antes de hacer la lectura.
- 2) La anticipación que permite el avance sobre el significado, antes de ver lo que está escrito en el texto y se hace a partir del conocimiento lingüístico y la búsqueda de significado y
- 3) La verificación que consiste en comprobar si lo que se había anticipado estaba de acuerdo con lo leído.

Es de gran importancia que los docentes y las instituciones proporcionen a los estudiantes materiales de lectura interesantes, agradables, que llamen su atención, que estén relacionados con la vida en general y con su mundo en particular, para que el niño pueda seguir en su búsqueda de significados en la lectura. Además el niño al estar en contacto permanente con el medio lector, podrá desarrollar habilidades y destrezas que le permitan ver la lectura como un medio de adquisición del conocimiento y enriquecimiento personal.

2.2 DESARROLLO BIOLÓGICO Y NEURONAL

Los nuevos desafíos de la educación infantil

La educación del siglo XXI se enfrenta a grandes retos y el más importante es afrontar la globalización y adecuarla como herramienta para proporcionar una educación de calidad. Según lo anterior, se ve la necesidad de proporcionar a los niños y niñas en su primera infancia una pedagogía que responda a sus requerimientos, para así afrontar los desafíos que plantea la vida de una manera activa y protagonista, siendo seres eminentemente socioculturales.

De acuerdo con lo anterior, la educación en la primera infancia debe estar enfocada a suplir las necesidades que vive esta generación dentro de su contexto y ambiente actual convirtiéndose así en una pedagogía más flexible, que cuestiona y revisa las verdades establecidas y que sobre todo asume la diversidad social como esencia del ser humano. Sin embargo, el problema que aún se vive es que los adultos siguen pensando que los niños y niñas son seres imposibilitados y que no tienen suficientes conocimientos para intervenir en el mundo que los rodea.

Lo que se busca hoy en día con la educación en la primera infancia es proporcionar aprendizajes relevantes que potencien y desarrollen las habilidades de los niños al máximo. De esta forma se plantea el párvulo como “sujeto persona, desde que nace, en camino del perfeccionamiento humano a través del ser, del saber y del hacer, construye un eje fundamental para la construcción de un currículo que potencie el rol activo – constructor del niño, de sus aprendizajes, y un mayor dominio del conocimiento generativo...”²³. Desde

²³ PERALTA, Ma. Victoria. Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En: Bienestar Familiar. Movilización por la primera infancia. Memorias. Segundo Foro Internacional. Bogotá. 2006. p. 117.

esta perspectiva se busca aportar ambientes que favorezcan el desarrollo de los niños y niñas.

El ambiente: un aspecto que influye en el desarrollo cerebral

Con anterioridad se ha destacado la implicación que tiene la atención adecuada a la primera infancia en aspectos de la vida como la salud, el aprendizaje y la conducta y ya se ha demostrado que “las experiencias del recién nacido influyen directamente sobre el desarrollo cerebral”²⁴.

Investigaciones actuales muestran en cuanto a este desarrollo que:

1. “Aproximadamente un 80%-85% de las conexiones neuronales que la persona adquiere finalmente, se desarrollarán durante los primeros 6 años de vida, y la tasa de crecimiento es abrupta en los inicios de este periodo.”²⁵
2. “Los sistemas neurológicos inadecuados, fallidos o dañados no se reparan o regeneran espontáneamente ni tan fácilmente como otros tipos de tejidos corporales; al punto de que puede desarrollarse reparación o conexiones neurológicas alternativas, pero la capacidad para hacerlo disminuye después de los primeros años”²⁶
3. “El cerebro humano es más un órgano buscador de pautas que un receptor de pautas. De esta manera, los primeros años debieran estar marcados por la exploración activa en ambientes ricos y seguros.”²⁷

Es por estas razones mencionadas anteriormente y por muchas más, que como educadores de primera infancia debemos tener en cuenta los aportes de la neurociencia, con el fin de brindarles las mejores experiencias de

²⁴ MUSTRAD, J. Fraser. Desarrollo Infantil Inicial: salud aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En: Bienestar Familiar. Movilización por la primera infancia. Memorias. Segundo Foro Internacional. Bogotá. 2006. p.85

²⁵ KATZ, Lilian. El derecho del niño a desarrollarse y aprender en entornos de calidad. Discurso de Apertura Conferencia OMEP .Santiago, Chile. 2001. p. 2.

²⁶ *Ibíd.* Pág. 2.

²⁷ *Ibíd.* Pág. 3.

aprendizaje a los niños en estos primeros años, asegurándonos que tal desarrollo neuronal sea el mejor y el más adecuado.

La creación de entornos de calidad supone involucrar a los niños y las niñas activamente en los procesos que se lleven a cabo, ya que las interacciones permanentes con diversos ambientes favorecen el desarrollo neuronal.

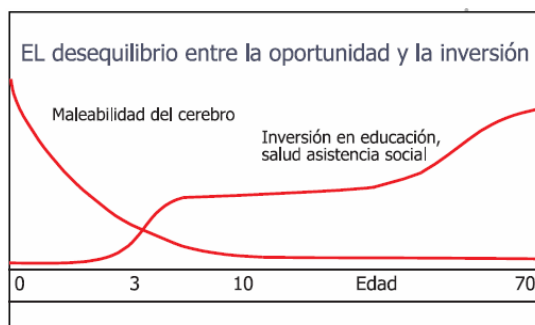
Lo anterior es reafirmado por Peralta (2003) cuando sustenta que lo que cablea o forma la arquitectura cerebral en un niño es la experiencia estable, ampliada, oportuna y pertinente en todas las áreas del comportamiento humano. De esta forma se confirma que lo que reciba un niño en sus primeros años de vida, será determinante en la construcción del aprendizaje a lo largo de su vida.

La influencia del ambiente podría verse reflejada en el ejemplo mencionado a continuación, el nivel de educación de los padres, que también involucra el nivel socioeconómico se ve reflejado en el desempeño de los niños en aspectos como la adquisición de vocabulario. “Así, en los Estados Unidos, cuando los niños alcanzan los 36 meses, existen diferencias importantes de capacidades entre los diferentes grupos socioeconómicos. De allí surge la pregunta de: ¿por qué estas diferencias aparecen tan temprano en la infancia y cuáles son las implicancias que tienen en el nivel y grado de alfabetización que desarrollen estos niños?”²⁸

El cuestionamiento anterior hace que se vuelva a tocar el punto de la falta de oportunidades que tiene que sufrir la infancia, no solamente en Colombia sino en todo el mundo. Es por eso que para mejorar la calidad de vida de la población, los países deben invertir en programas para la primera infancia, sin recaer en lo que les pasa a algunos países desarrollados, que subestiman el desarrollo infantil temprano, lo que no quiere decir que no reconozcan que el momento de mayor plasticidad cerebral es la primera infancia. Sin embargo,

²⁸ Ibíd. Pág. 86.

prefieren invertir en educación y en asistencia social, pero en un momento en el que no se necesitan tantos esfuerzos, como se puede ver en el cuadro.



(Cuadro 15) Pág. 95 Memorias del Foro Internacional Primera infancia y desarrollo: el Desafío de la Década: MUSTARD, J. Fraser Mustard. Desarrollo Infantil Inicial: salud aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida

Por lo tanto, Mary Eming Young enfatiza en tres puntos: el desarrollo infantil temprano sí marca una diferencia, se sabe qué se necesita para que un programa de desarrollo infantil temprano sea exitoso y el compromiso político para apoyar y expandir los programas de DIT (desarrollo Infantil temprano), es imprescindible.

Ejemplo de lo anterior es el programa de Chicago y el caso de Cuba, que presentan altas tasas de alfabetización con pocos recursos. En el plano Nacional, se ha visto un acercamiento por medio del sistema de las madres comunitarias, haciendo evidente que la calidad también se incrementa en la medida en que los padres participan en la educación de sus hijos tanto en niveles primarios (apoyar las actividades escolares, es la participación más común) como secundarios (realmente estén presentes a la hora de tomar decisiones que involucren la educación de sus hijos), tanto en los niveles formales, como en los no formales, como lo afirma María Cristina García (2003).

Educación desde diversos ambientes

La cultura es permanentemente perfectible y es relativa a los agentes que aportaron en su construcción, por ello es diversa y se acomoda desde lo local hasta lo global. Lo anterior, según Peralta (1996) justifica la adaptación de los

currículos a las diversas culturas, buscando de esta manera una formación de la identidad y la autoestima en los niños pequeños. Se debe aprovechar la cultura global para ponerla a favor de la inclusión y que los niños puedan sacar provecho de ella utilizando todas las herramientas que pone a su alcance para el conocimiento de ellos mismos y del mundo que los rodea. Así mismo, los niños y niñas como agentes activos de la cultura, deben mostrarse solidarios y demócratas siendo agentes de deberes y derechos correspondientes a su edad.

Otro ambiente importante que sirve de base en la educación es la ecología, en éste se prevé la importancia de conservar y cuidar el medio para mejorar a calidad de vida, así mismo, busca proporcionar ambientes más adecuados, naturales y sanos que ayuden a incrementar las posibilidades de los niños y las niñas.

El papel de la inteligencia dentro del aprendizaje

Diferentes estudios e investigadores como Feurestein, Vygotski (1984) y Gardner (1993) han dado prueba de que la inteligencia se moviliza de acuerdo al interés y tipo de experiencia y de mediaciones ante las que una persona se expone. Se habla de inteligencias múltiples para afirmar que las personas tienen diferentes potenciales y estilos cognitivos. Así mismo, se habla de inteligencia emocional la cual es definida por Daniel Goleman como la “capacidad de motivarse y persistir frente a frustraciones; controlar impulsos y ayudar a satisfacerlos; regular el propio estado del espíritu e impedir que las aflicciones invadan la capacidad de pensar, de crear empatías y pensar”²⁹. Este tipo de inteligencia resulta primordial en la primera infancia ya que al administrar las emociones se puede adquirir más fácil y mejor el aprendizaje que construye el conocimiento para así convertirlo en aprendizaje significativo llevando a que lo que se aprenda se relacione con aprendizajes anteriores.

²⁹ GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. España: Puresa, 1996. p 54.

La inteligencia también se ve reflejada en la capacidad de resiliencia entendida ésta como la habilidad para responder a situaciones adversas y salir con éxito de las dificultades; esta capacidad se ve con frecuencia en niños y niñas que se encuentran en condiciones negativas pero que buscan salir adelante aprovechando las oportunidades que les ofrece la educación y les proporciona herramientas para desarrollarse.

Experiencias y oportunidades ¿existe alguna relación con la lectura y la escritura?

“Las experiencias no estimulantes y pobres del medio ambiente durante la temprana infancia pueden llevar tanto a un CI menor, a habilidades verbales y matemáticas pobres, a conductas antisociales, así como a problemas físicos y mentales en la vida adulta.”³⁰ Esto debido a que las sinapsis (conexiones) de los circuitos sensoriales se fortalecen a partir de esas mismas experiencias. Mientras la estimulación comienza desde el útero y culmina hacia los dos años. El lenguaje y otras funciones superiores lo hacen posteriormente, por esta razón “sin adecuado desarrollo de esos circuitos, el lenguaje y la cognición pueden mostrar un desarrollo muy pobre, encontrando por lo tanto deficiencias en la alfabetización y en el CI”³¹, como se mencionó anteriormente.

Esas experiencias también se relacionan con las oportunidades que tienen los niños de estar en contacto con un mundo letrado ya que los estudios demuestran que “los niños que estuvieron más expuestos al lenguaje cuando eran pequeños, obtuvieron la más alta puntuación en las pruebas de vocabulario, evidenciando que el lenguaje está claramente relacionado con el habla y la lectura”³². Hay que tener en cuenta que para la población infantil que no tiene la ocasión de convivir con portadores de texto, las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura pueden carecer de sentido para ellos.

³⁰ MUSTARD. Op. Cit., p. 85.

³¹ *Ibíd.* Pág. 86.

³² *Ibíd.* Pág. 87.

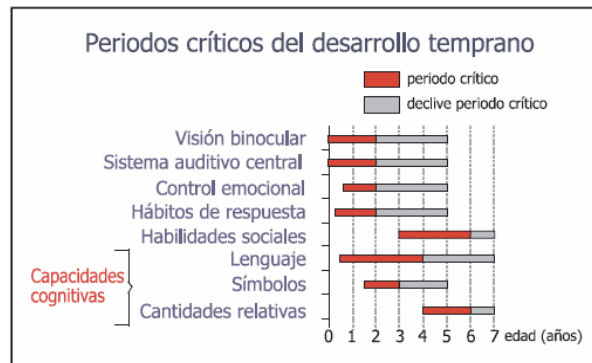
Por otro lado Lilian Katz (2001) en su discurso de apertura realizado para la OMEP (Organización Mundial para la Educación Preescolar) en Santiago de Chile expone un aspecto importante y en el cual no debemos caer los educadores: es el considerar que el niño que no ha tenido experiencias ricas de contacto con los diferentes portadores de texto, no pueda aprender. Todos los niños llegan a la escuela con mentes vivaces, con la disposición innata para dar significado a sus experiencias, sus observaciones y sus sentimientos.

Lo ideal es que los niños desde pequeños estén inmersos en diferentes ambientes que les proporcionen experiencias de aprendizaje y potencien su desarrollo cognitivo. A pesar de que muchos niños y niñas viven en condiciones difíciles y adversas que no permiten que se desarrollen de manera adecuada es posible buscar buenos desarrollos en ellos al ingresar a la escuela.

El lenguaje no sólo se estimula desde acciones cognitivas, también en el contacto físico que se produce entre el cuidador y el niño cuando es leído, ya que éste influye en los trayectos neuronales del comportamiento, entre los cuales se encuentra el circuito del estrés, que al igual que los anteriores influye en la salud mental y física, en el aprendizaje y en las emociones. Esta posición es sustentada de igual forma por Yolanda Reyes (2005) al mencionar la importancia de las relaciones emocionales que se establecen gracias a la lectura.

Para puntualizar, el doctor Mustard (2003) dice que “hay tres circuitos claves que tienen su momento de mayor plasticidad durante la primera infancia: el sensorial (visión, oído, etc.) que tiene función central en el desarrollo del lenguaje, el Sistema Nervioso Autónomo (controla tensión arterial y respiración) y el eje Hipotálamo-pituitaria-corteza cerebral, regula memoria y conducta”³³. El siguiente cuadro muestra los períodos críticos de desarrollo de algunos de los circuitos que se han mencionado:

³³ Ibíd. Pág. 89.



(Cuadro 9) Pág. 90 Memorias del Foro Internacional Primera infancia y desarrollo: el Desafío de la Década: MUSTRAD, J. Fraser Mustard. Desarrollo Infantil Inicial: salud aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida

Para poder aprovechar al máximo esos períodos de mayor maleabilidad cerebral hay que tener en cuenta a dos socios inseparables que son los genes y el ambiente, nominados de esta manera por Hyman* (2003), así como patrones de crianza bien definidos, un centro preescolar de calidad y una buena nutrición. Todos los aspectos mencionados no se deben desligar, respondiendo de esta manera a la integralidad del ser humano.

Competencias comunicativas necesarias para el desarrollo de una identidad social

Es de suma importancia que los niños adquieran competencias sociales mínimas antes de los seis años ya que de lo contrario estarán en riesgo para toda su vida. La razón de esto no obedece solamente al desarrollo neuronal, sino a lo que se conoce como el ciclo recurrente en donde los patrones sociales de comportamiento que tiene el niño son fortalecidos debido a que los demás reaccionan a él y lo refuerzan tanto positiva como negativamente. Por lo tanto si el niño se desarrolla en ambientes positivos que le generen el amor por la lectura, él lo hará porque es algo natural que se refuerza positivamente todo el tiempo, contrario a lo que sería un ambiente que manda señales negativas y

* Neurocientífico y rector de la Universidad de Harvard en el 2003.

en donde el “no” es el favorito en ese caso para los niños. (No quiero leer, no quiero hacer esa actividad, no me gusta).

Por otro lado, para que los niños desarrollen la competencia comunicativa, Katz (2001) plantea unas características en el ambiente, que se enuncian a continuación:

- El niño adquiere tal competencia por medio de la conversación y no solo por medio de la exposición pasiva al lenguaje.
- Las interacciones que generan conversaciones se dan con más facilidad en grupos pequeños que en los grandes.
- La educadora debe animar y estimular las interacciones no solo entre ella y los niños sino también entre los mismos niños.
- Los niños que tienen dificultad para establecer relaciones con sus pares pierden oportunidades en la mejora de sus habilidades verbales.
- Para conversar y comunicarse debe existir algo de qué hablar. Para lograrlo se hace necesario que el tema sea lo suficientemente interesante, que tenga significado para las personas y que sea importante. Todo esto se logra de alguna forma en el aula con diversas estrategias, como por ejemplo los proyectos.

El ambiente y las interacciones de calidad son fundamentales para enseñarles a los niños. Por esto el docente debe hacer conciente su práctica, para que de este modo dirija todas sus acciones intencionadamente a la consecución de aprendizajes significativos aplicables a los diversos contextos.

Asegurar entornos de calidad implica también que los niños desde temprana edad construyan su identidad cultural y la pertenencia a ésta. Una manera de lograrlo es por medio de la aproximación a la lectura mostrándole al niño todo lo que concierne a su cultura y permitiéndole además que reconozca otras diferentes.

La intervención en la primera infancia, más importante de lo que se cree

De un tiempo para acá la sociedad se ha estado cuestionando sobre la importancia del desarrollo y la intervención en la primera infancia; con respecto a esto, Yolanda Reyes, cita a J. Fraser Mustard cuando dice que “...el periodo de desarrollo temprano (que incluye también el período intrauterino), puede demarcar trayectorias en la salud, el aprendizaje y la conducta e influir en las futuras etapas del desarrollo”³⁴. Partiendo de lo anterior se puede decir que ésta sería la etapa ideal para poder desarrollar las estrategias motivacionales para la lectura en los niños debido a la plasticidad cerebral que se maneja en estas edades, haciendo de esta etapa de la vida la de mayor posibilidad para potenciar la madurez y el desarrollo.

“Al día de hoy se ha acumulado mucha evidencia, tanto de investigaciones como de experiencias, en la que se reconoce la influencia de la primera infancia en el desarrollo humano, social y económico”³⁵. Dentro de ese desarrollo se incluye no sólo lo que la influencia de la primera infancia aporta a los demás sino también el gran impacto que tiene ésta en las diferentes dimensiones del niño. A lo largo de este escrito se planteará la dimensión comunicativa, puntualizando en el lenguaje oral y escrito.

La primera infancia es la mejor oportunidad para favorecer la apropiación de conocimientos en los niños. Debido a la plasticidad cerebral, el niño tiene la oportunidad de plantearse diferentes hipótesis para buscar su propio aprendizaje. Él será el encargado de verificar si el marco de referencia que está construyendo es el adecuado o si necesita replantearse la información

³⁴ MUSTARD, Fraser citado por REYES, Yolanda. La lectura en la primera infancia. Documento de trabajo elaborado para CERLALC. Bogotá. 2.005 p. 5.

³⁵ FLOREZ, Rita *et al.* Op.cit., p.4.

que está adquiriendo y cambiarla por otra. En esta medida, los adultos son de gran apoyo en esta etapa de aprendizaje dentro de la primera infancia debido a que los niños aprenden por medio de la imitación y de la interacción con el entorno. Los adultos deben proporcionar al niño el ambiente adecuado para su aprendizaje y servirle de ayuda en la construcción de su conocimiento.

2.3 CONTEXTO ESCOLAR

Para hablar de formación lectora en la primera infancia es preciso partir de la idea de que el proceso lector se inicia “desde el comienzo de la vida, que involucra diversas instancias y agentes educativos y que, por consiguiente requiere articularse a una política pública para la primera infancia”³⁶. Hay investigaciones desde diferentes áreas como la neurociencia, la psicología y la pedagogía que justifican la pertinencia de atender la niñez porque se ha evidenciado que esta atención temprana sí marca una diferencia.

Retomando lo anterior, es necesario que cada uno de los agentes* integrantes de los sectores involucrados sean conscientes de que para dar una educación integral es necesario que los esfuerzos de los diferentes sectores sean orientados en la misma dirección.

La niñez, pasado - presente dos concepciones distintas

Actualmente se ha hecho más consciente la pertinencia de la atención temprana a la niñez, esta afirmación es respaldada por Yolanda Reyes (La lectura en la primera infancia) como en el libro escrito por Berta Braslavsky, (La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura) en donde se evidencia una mayor preocupación por la niñez ahora que antes. La experiencia y el paso de los años hacen que se dé un cambio profundo en las concepciones de infancia, de aprendizaje y de lectura. Por lo que se

³⁶ REYES, Yolanda Op.cit., p.3.

* Entiéndase agente como TODAS las personas que son partícipes en el proceso educativo de un niño.

podría afirmar ya que lo que se le dé o no al niño en esta etapa repercutirá a lo largo de toda su vida, lo que en el fondo significa que se ha dado un cambio profundo en las concepciones de infancia, de aprendizaje y de lectura.

Apoyándose en la idea de la importancia que tiene la intervención temprana se puede decir que para poder desarrollar con éxito el proceso lector hay que trabajar la capacidad lingüística en su totalidad; es decir incluyendo lo verbal y lo no verbal ya que según Yolanda Reyes la lectura es un “proceso complejo de diálogo y de negociación de sentidos en el que interviene un autor y un lector con un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto...”³⁷.

Esta posición también es sustentada por Frank Smith³⁸, quien afirma que el estudio de la lectura reviste una gran complejidad y no es una simple cuestión de métodos como se ha sugerido algunas veces a lo largo de la historia. Este autor asegura que la lectura sólo puede ser comprendida cuando se tomen en cuenta aportes no solo del pensamiento sino del aprendizaje en su totalidad, abarcando los aspectos perceptuales, cognitivos, lingüísticos, y motivacionales. Así mismo, el comprender el proceso de la lectura, también implica tener conocimientos generales sobre el lenguaje y sobre el funcionamiento del cerebro humano y sus características.

Leer, una cuestión más allá de un método

Smith (1983), Reyes (2005) y otros autores, llegan a una conclusión que le da un viraje a la querrela que existe entre los diferentes métodos de enseñanza de la lectura y es que el problema no radica en los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura sino en la articulación del lenguaje hablado con el lenguaje escrito.

³⁷ Ibid. p. 12.

³⁸ SMITH, Frank. Comprensión de la lectura análisis psicolingüístico México: Editorial Trillas. 1983 p. 54.

De esta forma hay que abordar con una mirada más compleja y amplia el proceso lector, lo que implica que se entienda como un proceso de enseñanza aprendizaje bidireccional que es más que la relación mecánica entre el lector y unas líneas escritas en un texto.

Si se acepta que el problema de la enseñanza de la lectura no se encuentra en los métodos, existen otros aspectos importantes que deberían tenerse en cuenta a la hora de enseñar a leer. Como primera medida, se debe tener presente que no todos los niños aprenden a la misma edad y de igual forma; segundo, no existe un método de enseñanza único; y por último, para aprender a leer se necesita más que un cúmulo de conocimientos. Esto último nos lleva a pensar que la lectura va más allá de lo lingüístico y que se requiere tomar en cuenta los aspectos emocional y afectivo del niño.

El siglo XX. Un alto en el camino

Precisamente esa es la transformación que ocurre a partir del S XX y que se plantea dentro de la querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura, ya que de aquí en adelante y gracias al método global son introducidos conceptos como el interés que debe surgir por parte del alumno para que la lectura deje de ser la relación fría y mecánica entre el lector y unas líneas escritas en un texto ajeno a él.

Como se está partiendo de la idea de que la lectura es un proceso, para poder comprenderlo mejor es necesario partir de su génesis (del balbuceo al lenguaje escrito) donde se aclara que la adquisición del lenguaje se hace desde antes que el niño comience a expresar su “primer léxico gramatical”³⁹. Es necesario tomar en cuenta que la lectura en la primera infancia no tiene como único propósito desarrollar competencias básicas para el éxito alfabético o la productividad adulta porque su “máximo potencial está ligado al desarrollo emocional y a los vínculos relacionales

³⁹ Ibíd. p. 14.

profundos que se establecen entre madre e hijo y que se extienden a todo el ámbito familiar”⁴⁰. Es por esto que la primera experiencia lectora está relacionada con vínculos afectivos y su función expresiva (rítmica musical y connotativa), en las nanas, rimas y en la lectura de los primeros cuentos que se recomienda empezar desde los seis meses.

La importancia del mundo interior para comenzar a leer

En la misma línea, se encuentra la posición de Frank Smith (1983), al plantear que la lectura depende en gran medida del conocimiento previo que se tenga del mundo. El autor afirma que un niño entre los 5 y 6 años ya ha construido su mundo interno o su marco de referencia que le servirá para apropiarse y ordenar futura información significativa que lo ayude a ampliar y enriquecer su conocimiento. Esta información no visual que el niño tenga, será de suma importancia para el momento de enfrentarse a la lectura ya que le otorgará la fluidez necesaria para comprender cualquier texto que aborde, siempre y cuando sea de su interés y esté relacionado con lo que ya sabe.

Así mismo, esta información previa, de la que el niño hace uso al momento de leer, debe estar ubicada en la memoria de largo plazo para que así pueda disponer de ella en cualquier momento según lo exija el contexto en el que se encuentre. Al mismo tiempo le servirá para determinar cuándo la información que tiene respecto a algo ya es suficiente, o por el contrario necesita más para seguir ampliando su conocimiento.

Otros aspectos fundamentales para el aprendizaje de la lectura

En párrafos anteriores se habló de la importancia de la información no visual para el aprendizaje de la lectura, pero hace falta aclarar cómo se obtiene esa información y cómo es guardada por la memoria a largo plazo.

⁴⁰ REYES, Yolanda. Op. cit., p.17.

El cerebro es el encargado de la comprensión de la lectura. Él organiza la información que entra por los ojos y se apropia de ella. Sin embargo los ojos son más rápidos que el cerebro y muchas veces la información no alcanza a ser procesada y es mandada a la memoria de corto plazo, la cual a su vez es borrada con gran frecuencia.

La información que alcanza a llegar al cerebro es procesada y comparada con la información previa que se tiene en la memoria a largo plazo para que pueda haber una modificación del conocimiento y una nueva apropiación significativa. Por lo anterior es importante que la información que se encuentra en la memoria a largo plazo sea lo suficientemente amplia para que pueda haber una mejor comprensión de la lectura y un aprendizaje significativo.

El profesor como agente fundamental del proceso lector

Dada la importancia de los procesos lingüísticos, motivacionales y las características cerebrales que hacen posible la lectura, no se puede dejar de lado el papel del profesor en todo este asunto. Históricamente se ha pensado que el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura debe recaer en el profesor y que él es el único responsable de su apropiación.

Se cree que el niño debe llegar a una determinada edad en su escolaridad en la que el profesor se encargará de introducirle conocimientos básicos para que pueda aprender a leer, pero lo que no se tiene en cuenta es que el niño ya posee información e intereses que muchas veces no comparte con otros niños.

El papel que realmente debe jugar el profesor en el proceso de lectura, es el de proporcionarle al niño el ambiente adecuado para que él mismo aprenda y construya su propio conocimiento según sus intereses. El profesor debe servir de ayuda y guía para el niño, dándole la oportunidad de experimentar

y de orientarlo en caso de “hacer errores” para que así, la experiencia lectora no se convierta en una imposición traumática.

Como ya se ha mencionado anteriormente, hay soporte teórico en otros documentos como La lectura en la primera infancia de Yolanda Reyes (2005), La querrela de los métodos de Berta Baslavsky (1962) y en el documento de la investigación de PROLECÍN que demuestran que los niños “ven afectada su carrera social y educativa porque no leen lo suficientemente bien para asegurar la comprensión y para responder a las demandas cada vez más complejas de la sociedad actual”. Lo que nos lleva a reflexionar que como docentes involucradas en la primera etapa de escolarización de los niños entendemos que es una responsabilidad desarrollar en ellos unas buenas competencias de lectura, ya que son necesarias desde la educación inicial hasta su vida profesional y laboral. En pocas palabras es una necesidad de la docente vincularse con ese proceso (antes, durante y después), sin olvidar los aspectos afectivos y motivacionales

Aunque se sabe que toda la responsabilidad no recae en los docentes (a pesar de que ya se mencionó que para generar un verdadero cambio es necesario que éste se dé primero en el pensamiento y sobre todo en la actitud docente), sí son ellos los encargados de generar un ambiente significativo para los procesos de lectura y escritura del niño haciendo que lea de manera competente, y desarrolle habilidades tales como: inferir, predecir, resumir, comparar, contrastar y formular preguntas. Ya que “los menores que no han tenido oportunidades en sus primeros escenarios de socialización –el hogar y el barrio- deben encontrar en los escenarios institucionales –guarderías, jardines infantiles, centros comunitarios, hogares amigos de la infancia, instituciones educativas distritales, o municipales, colegios- las mejores oportunidades para subsanar esta inequidad”⁴¹.

⁴¹ FLORES, Rita Op. cit., p. 16.

Lamentablemente se cree que cuando el niño está cantando nanas o está haciendo rimas no está haciendo nada relacionado con la lectura. Esas son oportunidades que el educador**, desperdicia o no les da trascendencia para que el niño desarrolle habilidades lectoras en las que el factor emocional es muy importante.

Ambientes de aprendizaje tradicionales v/s Ambientes de aprendizaje modernos

Contrario a la génesis del proceso lector planteada por Yolanda Reyes (2005), en “La querrela de los métodos de la enseñanza de la lectura” escrito por Berta Braslavsky, no se contemplan aspectos previos al aprendizaje como el lenguaje hablado y la trascendencia de éste dentro del proceso lector. El recuento histórico de los métodos de enseñanza de la lectura refleja una posición en la que la enseñanza de la lectura se basa más en el proceso de adquisición de ésta y en los resultados; en este caso, llegar a leer sin importar cómo se logra ese objetivo.

Frank Smith plantea que la lectura va más allá de una simple decodificación de letras y palabras. La lectura al igual que el aprendizaje es un proceso natural y continuo del que todos somos partícipes. Se entenderá que el niño no necesita la enseñanza de la lectura en el sentido tradicional, sino que él mismo la irá construyendo de acuerdo con sus intereses y condiciones. La tarea del docente consiste en diseñar estrategias didácticas que lo hagan posible.

No se puede enseñar al niño letras independientes con su sonido fonético, sino que por el contrario, se deben enseñar los rasgos característicos para que se puedan identificar y comparar con otras letras. Lo anterior significa que se debe enseñar en conjunto y no aisladamente. Lo mismo ocurre con

** Padres, docentes, niñeras, familiares, etc.

las palabras, las que el niño deberá aprender por sus rasgos característicos y no por su significado aislado. Al mismo tiempo, debe ser capaz de identificarlas dentro de un párrafo y hallar su sentido según el contexto en el que las encuentre. Por lo anterior el niño debe leer un todo con sentido y ser capaz de relacionar lo que lee con sus conocimientos previos, para tener una buena comprensión de la lectura.

La competencia comunicativa: eje transversal de los procesos de lectura y escritura

Partiendo de lo anterior, vale la pena recalcar la importancia del lenguaje, ya que es a través de éste que se “transmiten valores, creencias, patrones de comportamiento y normas de interacción... Es decir, el lenguaje permea todas las áreas del currículo con las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir. Cualquier deficiencia en los fundamentos de la adquisición del lenguaje o cualquier dificultad que presenten los niños en su aprendizaje pueden tener consecuencias devastadoras en el desarrollo de los menores.”⁴²

Por eso, para lograr el desarrollo de una excelente competencia comunicativa, la estrategia planteada desde la investigación de PROLECÍN es generar un ambiente significativo para los niños y trabajar en grupos pequeños, ya que en esta medida se logra la participación de todos los niños

Diferentes contextos necesarios para el progreso del hombre

No eran muchos los elementos con los que contaban las diferentes ciencias relacionadas con la educación para afirmar en el siglo XX la importancia de la atención temprana a la infancia y la influencia de ésta a lo largo de la vida.

⁴²FLORES, Rita *et al.* Op. cit., p. 5.

Vale la pena resaltar la visión que tiene Yolanda Reyes (2005) con respecto al valor de la lectura en el progreso del hombre, ya que ella la ve como una herramienta para la participación democrática, expresión de ideas, el desarrollo del pensamiento y la formación del criterio; hace énfasis en que la lectura es más que la simple alfabetización. Por otra parte, está señalando que las carencias lingüísticas y comunicativas durante los tres primeros años de vida afectan la calidad de la alfabetización posterior.

De la misma forma, Smith (1983) plantea que la fluidez y la comprensión lectora dependen del acercamiento que el niño haya tenido con los diferentes medios escritos y los ambientes que proporcionen la escritura. Los cinco primeros años de vida son fundamentales para que el niño adquiera información y la organice en el cerebro. Posteriormente la nueva información significativa modificará los conocimientos previos.

Motivación intrínseca: generadora del proceso lector

En este documento se asume la motivación como el impulso que lleva a las personas a actuar de determinada manera, o la guía del comportamiento según el estímulo que se presente. Vista así, el aprendizaje de la lectura depende en gran parte de ella. La motivación puede ser extrínseca o intrínseca. Esta última juega un papel importante en el aprendizaje de la lectura y es la que se desarrollará aquí con más especificidad.

La motivación intrínseca hace que el niño procure acercarse a la lectura por sí mismo, teniendo como motivo encontrar placer y satisfacción a medida que aprende. Comprende la exploración, la curiosidad y los objetivos de aprendizaje como eje principal para la apropiación de conocimientos. El niño aprende gracias a la motivación intrínseca. La motivación que intenta generar el maestro, resulta artificial e irrelevante, si realmente al niño no le interesa lo que se le propone.

Lo anterior nos lleva a pensar que lo primero que hay que cambiar es la actitud y los conocimientos del docente porque muchos de ellos todavía no tienen en cuenta que el niño comienza el proceso lector desde antes de la escolaridad. El vínculo profesor estudiante es casi tan importante como el de madre-hijo y todos los procesos en los que esté involucrado ese vínculo se deben basar en el goce y no en la imposición; en estos procesos se debe incluir la lectura. En esta medida se debe crear la conciencia de la pertinencia de generar ambientes que hagan surgir la necesidad de la lectura y la escritura.

Frank Smith (1983), coincide con lo anterior al afirmar que el factor motivacional no debe darse por el docente como algo externo sino que debe estar relacionado con el interés que el niño tenga hacia lo que hace. El aprendizaje es un proceso natural y el niño constantemente estará en busca de conocimientos siempre y cuando le llame la atención y le interese. Cuando un niño se opone a aprender a leer no es porque no le guste sino porque no le encuentra sentido a lo que está haciendo o no le interesa. Por eso, en esos ambientes de los que se habla para propiciarle al niño la experiencia lectora, se debe conocer al niño, sus gustos, sus pasiones, etc., para así poder servirle de guía y alimentar su interés.

Aunque en el documento de PROLECIN no se menciona la motivación como algo base del proyecto, ésta se hace evidente cuando se habla de procurar un ambiente significativo que lleve a que el niño se sienta cómodo* para que pueda aprender de una forma natural, así como ha aprendido a hablar, a caminar, etc. Sin embargo, vale la pena aclarar que es un proceso que se da naturalmente pero si y sólo si el niño es estimulado y se encuentra en un ambiente propicio para que el proceso se dé.

* Una de las formas de lograrlo es usar palabras conocidas para el niño.

Puntos de convergencia entre métodos modernos y métodos tradicionales en el proceso lector

El método global planteado por Decroly⁴³ guarda relación con las ideas de Yolanda Reyes (2005) al coincidir en la naturalidad del proceso mismo. Esto quiere decir que desde las dos perspectivas se conduce al niño de forma natural a conseguir el objetivo esencial, el aprendizaje de la lectura.

Para entender el proceso lector, es necesario conocerlo; y desde el punto de vista de Yolanda Reyes (2005), éste se podría agrupar en dos, de acuerdo con el momento de desarrollo de los niños y niñas: cuando el niño no lee sino que es leído por otros, que va de cero a tres años y cuando el niño comienza su etapa de alfabetización, aunque aclara que las dos etapas no están separadas por una “línea divisoria contundente” ya que son procesos que no se rigen por la edad cronológica únicamente. En estas etapas se debe incluir el contacto que deben tener los niños con diferentes portadores de texto, como afiches, avisos, revistas, frases escritas en el salón o la casa, etc., no únicamente los libros.

En ese mismo sentido el método global expone en sus principios o directrices, el contacto con los diferentes portadores de texto para que de esta forma el niño entre en el proceso lector de una forma significativa.

Como ya se mencionó anteriormente, la lectura por estar en el ámbito afectivo se debe relacionar con el placer y no con las presiones académicas o con el éxito o el fracaso escolar. Como medio para alcanzar esto, Yolanda Reyes (2005) menciona que se ha demostrado que un acercamiento temprano a los libros se convierte en una motivación perdurable que impulsa a los niños a amar la lectura y a querer seguir leyendo a lo largo de su vida. Por lo tanto, la manera de garantizar estos hábitos es leyéndoles

⁴³ Citado por Braslavsky en: La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires: Kapelusz, 1962 p. 36.

cuentos a los niños, cantándoles y jugándoles con las palabras a lo largo de esa primera infancia, para lograr que lo que desarrollemos en ellos, los acompañe en todo su proceso formativo.

La naturalidad del proceso lector es potenciadora de motivaciones, ya que convierte las acciones que se realizan para poder leer en emociones que llevan al niño a querer lo que hace, a sentir gusto y “placer” al leer.

Cuando al niño le gusta leer es porque le encuentra sentido, porque lo que está leyendo le aporta a su aprendizaje. Si el niño no entiende el significado de una palabra aislada, pero es capaz de entender una frase por el contexto, entonces se puede decir que hay comprensión de lectura. No es necesario que el niño sepa el significado de cada palabra que ve para poder entender lo que está leyendo, sino que si al leer es capaz de saltarse algunas de ellas y seguir sin que esto cambie el significado de su lectura, entonces habrá una apropiación de información y esto hará que vaya creciendo su conocimiento y su vocabulario.

Por otro lado, para generar estrategias motivacionales no se puede descartar el acercamiento que ha tenido el niño con el lenguaje oral, ya que éste da las pautas para procurar una relación exitosa con el lenguaje escrito, así como también contribuye a que el niño entienda que los libros le permiten leerse, descifrarse y pensarse para poderse expresar. Esto a su vez podría relacionarse con las experiencias previas, incluyendo los aspectos afectivos y motivacionales que las acompañan.

En la misma línea, el documento de PROLECIN sugiere que una de las estrategias para la motivación lectora es la de no separar y mucho menos menospreciar los conocimientos adquiridos por el niño a lo largo de su desarrollo lingüístico oral ya que “cada vez más la investigación presenta evidencia de la fuerte relación que existe entre algunas de las *habilidades lingüísticas* derivadas del aprendizaje de la lengua oral –hablar y escuchar-

y el aprendizaje de la lectura”⁴⁴. Otros autores que apoyan la idea anterior son Snow, Burns y Griffin (1998, p. 3) al decir que el lenguaje hablado y la lectura tienen mucho en común. Si las palabras impresas se pueden reconocer de manera eficiente, la comprensión del texto depende fuertemente de las habilidades del lenguaje oral de los lectores, particularmente en lo que tiene que ver con la comprensión de los significados de las palabras y con las relaciones sintácticas y semánticas que se dan entre ellas.

Esta posición también es sustentada por Braslavsky y otros autores; en definitiva el problema en la enseñanza inicial de la lectura radica en la articulación con el lenguaje hablado, a través del que se han verbalizado las experiencias previas, con el escrito.

Aportes de las Neurociencias y su aplicación a La Pedagogía

A lo largo de toda la investigación se ha argumentado la importancia de formar a la primera infancia y en este caso se desarrollará la misma idea pero desde los aportes de la neurociencia, ya que se comparte con María Victoria Peralta su posición al asegurar y confirmar que la primera infancia es cuando el cerebro tiene mayor plasticidad (Peralta, 2005).

Para un mejor entendimiento del contenido se dividieron dichos aportes en tres grandes categorías, a saber: Interés, curiosidad y expectativas; aspectos emocionales y aprendizaje significativo, relacionándolo de esta manera con la repercusión que tienen dentro del ámbito escolar, más específicamente en la didáctica.

⁴⁴ FLOREZ, Rita Op. cit., p. 16.

Interés, curiosidad y expectativas

“El ser humano está siempre en permanente aprendizaje... La etapa en que las conexiones neuronales se forman en mayor cantidad y donde hay mayor plasticidad a nuevas situaciones, es en la primera infancia. Por lo tanto los niños son los que más y mejor aprenden”⁴⁵. La plasticidad cerebral anteriormente mencionada, es un tema que se esperaría que los educadores tuvieran claro y que hicieran todo lo posible para desarrollar al máximo en esta etapa todas las habilidades y destrezas que los niños pueden alcanzar.

Sin embargo, a partir de las observaciones, las entrevistas y la intervención llevada a cabo en un colegio Oficial de Chía , pareciera que las profesoras no tienen conciencia de esto, ya que se dirigen a los niños como si estuvieran hablando con pares a los que no hay necesidad de explicarles o contextualizarles los contenidos. Además no se preocupan por estimularlos, por relacionarles la realidad que ellos viven con lo que ellas les enseñan y mucho menos por intentar aprovechar todos los medios que tienen a su alcance para formarlos.

Como consecuencia, los niños no tienen la oportunidad de estar en un contexto rico que les brinde experiencias enriquecedoras, ya que se desaprovechan momentos como el recreo y otras actividades no académicas que potencien el desarrollo de los niños en esta etapa inicial. Experiencia que contradice de manera significativa otro de los aportes de Peralta “El cerebro necesita de la interacción continua con el mundo exterior para su desarrollo ... La diversidad de los estímulos exteriores determina la complejidad con que se conectan y se intercomunican las neuronas”⁴⁶

Durante el proceso se pudo evidenciar que es muy poco el interés que demuestran los niños por adquirir nuevos conocimientos, debido a que están

⁴⁵ FRIEDRICH Y PREISS (2003). Citado por PERALTA, Ma. Victoria. Nacidos para ser y aprender. Buenos Aires: Ediciones infanto-juvenil. 2005. p. 123.

⁴⁶ PERALTA, Ma. Victoria. Nacidos para ser y aprender. Buenos Aires: Ediciones infanto-juvenil. 2005. pp. 123-124.

en un ambiente que no les ofrece muchas posibilidades de abrir sus horizontes hacia nuevos temas que les llamen la atención. Su formación se ha vuelto tan monótona que ya están acostumbrados a las rutinas y atajaron su curiosidad de tal manera que se limitan a recibir la información impartida por sus docentes como suficiente. A lo anterior se suma la poca información que estos niños reciben del mundo exterior ya que el tiempo que no se encuentran en el colegio lo pasan en sus casas, muchas veces solos o con un acompañante que no dispone de mucho tiempo para compartir con ellos.

En conclusión, el espacio donde tienen mayor posibilidad de construir sus aprendizajes es en el colegio, pero lamentablemente el manejo pedagógico que allí se da, hace que las relaciones sinápticas de estos niños y niñas se empobrezcan debido a la gran cantidad de tiempo que pasan encerrados en un aula de clases que no está adecuada para facilitarles sus aprendizajes, teniendo en cuenta que tiene poca luz, los asientos y mesas no están en buen estado y la decoración no es la apropiada para un ambiente de aprendizaje. Sumado a esto es un aula en la que no existe la novedad, creando así un ambiente monótono para los niños, que coarta su curiosidad. Ignorando así que “El sentido que otorguemos a un suceso incidirá en los estímulos que se seleccionen del medio y en su internalización”⁴⁷

En consonancia con lo anterior, al no existir curiosidad e interés por aprender, las expectativas de los niños se ven afectadas por la falta de esperanzas de enriquecer sus conocimientos con algo que realmente sea de su interés. Se entiende desde la neurociencia que si se le otorga un sentido adicional a algo creando de esta forma una expectativa, los estímulos esperados son captados mejor, es decir si estos niños y niñas hallaran un sentido a sus aprendizajes, si los pudieran relacionar con sus vidas cabría la posibilidad de que crearan expectativas que los condujeran a seguir aprendiendo y a investigar e indagar más información.

⁴⁷ Ibíd. p. 124.

No obstante, en vez de crear expectativas, lo que hacían las profesoras de la investigación era introducir temas sin previo aviso o sin indagar qué conocimientos anteriores había al respecto y mucho menos trataban de mostrar la importancia de conocer más o de tener un mejor y apropiado manejo sobre determinado tema, simplemente cambian de tema o de asignatura como quien hace los cambios de un carro (mecanizado y sin sentido). De la misma forma pretendían enseñar a leer y escribir, lo hacían forzando a los niños a memorizar letras aisladamente, a decodificar textos sin sentido, lo que llevaba a los niños a un aprendizaje mecanizado que producía poca activación neuronal dando como resultado baja producción de mielina y por consiguiente poca agilidad en el aprendizaje. Y seguramente las conexiones neuronales apoyaban un aprendizaje implícito muy grave, que es el de asumir que leer y escribir son actividades mecánicas y sin sentido, que se pueden llevar a cabo sin pensar. Contradiendo de esta manera a Peralta, quien dice que “Cuando se aprende algo por primera vez, se hace lentamente con cierto ritmo, pero cuando se activan repetidamente las neuronas, se produce más mielina, la que incrementa la velocidad de la transmisión y se agiliza ese aprendizaje”⁴⁸.

Las activaciones neuronales y la formación de conexiones requieren de un tiempo para el almacenaje, por lo que es mejor alternar el aprendizaje con momentos de juego para evitar sobreposiciones (Peralta, 2005). Se podría utilizar este tiempo para hacer algún ejercicio de relajación o juego que permita a los niños descansar su mente y pensar en otras cosas que sean de su agrado para así ganar disposición en ellos para continuar con la enseñanza. De la misma forma, hacer ejercicio ayuda abrir la mente a la estimulación sensorial del mundo real, L. Katz y M. Rubin (2000). Sin embargo, Los niños no tenían momentos lúdicos entre tema y tema y mucho menos entre clase y clase, la oportunidad de distensión era en el recreo.

⁴⁸ IBARRA, L. Citado por PERALTA, Ma. Victoria. Nacidos para ser y aprender. Buenos Aires: Ediciones infanto-juvenil. 2005 p. 125.

Aspectos emocionales

La emoción es la base de la motivación, aspecto fundamental en el aprendizaje de los seres humanos; y como se verá a continuación también está muy relacionada con los aportes que las neurociencias han hecho a la pedagogía y que han sido trabajados por Maria Victoria Peralta (2005):

- “Cuando se aprende algo nuevo se genera neurotransmisores como la dopamina y acetilcolina lo que genera ganas de seguir aprendiendo “
- “Cuando no se produce un aprendizaje, cabe buscar una nueva forma de hacerlo. El buen aprendizaje aumenta la dopamina que lleva a un sentimiento de felicidad en vez de frustración”
- “El sistema emocional decide qué estímulos son importantes y valiosos; los sentimientos fomentan el aprendizaje. Las emociones estimulan grandes áreas del cerebro logrando conexiones poderosas entre el pensamiento. A mayor emoción en el aprendizaje, mayor integración y recuerdo de este”
- “La emoción y motivación determinan la información que se archiva en los circuitos neuronales, se aprende mientras se concentre en una actividad central. (no dirigir la atención a dos asuntos a la vez)”
- “La valencia emocional es parte de la competencia emocional para aprender y funcionar adecuadamente, comprende la capacidad para estar conciente de uno mismo, el autocontrol, la capacidad para resolver conflictos y cooperar con otros.”
- “El imaginar o visualizar activa áreas perceptivas del cerebro. El recuerdo de sentimientos de afecto o de frustración afectan directamente el sistema nervioso autónomo.”

- “Hay neurotransmisores que producen sensación de bienestar que permite mantener una disposición positiva para aprender. (serotonina y endorfina)”
- “El buen condicionamiento físico y una buena función cardiovascular tienen implicaciones positivas en el funcionamiento del cerebro.”
- “La función asociativa más importante de los lóbulos prefrontales es sopesar las consecuencias de las acciones que van a realizarse y planificar la conducta de acuerdo a ello.”
- “Las áreas de asociación temporales están implicadas en la memoria y la emoción”

La poca o nula motivación que se evidenciaba en los niños que hicieron parte de la intervención, se veía al entrar al salón, ya que de alguna manera se les veían ganas de todo menos de estudiar, incluso algunos optaban por jugar mientras la profesora dirigía desde su escritorio lo que tenían que hacer.

Rara vez expresaban sentimientos de felicidad al sentir que estaban aprendiendo, ya que la mayoría de veces no entendían lo que estaban estudiando o las instrucciones de la profesora y como ella seguía sin atender esta situación, los niños quedaban desilusionados y sin ganas de buscar la forma de entender por otro camino. La mayoría de los niños tenían frustración ante el aprendizaje de la lectura y la escritura evidenciando el desconocimiento por parte de las profesoras de la función social de este proceso mencionado por Ferreiro (1997)

Las profesoras no establecían lazos con los niños que los condujeran a aprender. Estos lazos se refieren al afecto demostrado de las profesoras hacia los niños, ya que nunca se interesaban por el estado anímico de ellos. Ellas

todo el día dictaban clase y no tenían tiempo para conocer a sus alumnos o preocuparse por sus intereses y necesidades.

Por otra parte, las profesoras no toman en cuenta las condiciones sociales particulares de sus alumnos. Porque aunque algunos llegaban sin onces, con los uniformes en mal estado y sucios o simplemente no tenían uniforme, no tenían buenos hábitos de higiene personal, etc., lo cual influye negativamente en su proceso de aprendizaje ya que muchos de ellos están pendientes de los problemas de sus familias más que de los temas que la profesora trata de enseñarles. Vale la pena aclarar que lo anteriormente mencionado no significa que estos niños no puedan aprender si se les dan oportunidades pedagógicas adecuadas.

Concentrarse en una actividad central era muy difícil en un grupo donde había tantos niños, con una profesora que no tiene manejo de ellos. En las clases muchos de ellos estaban jugando o hablando con el compañero o mirando cómo hacer la maldad del día. Mientras la profesora explicaba, si acaso conseguía que dos o tres estuvieran atentos a lo que decía. Los niños manifestaban claramente que no querían ir al colegio y que no les gustaba la profesora, ni estudiar. Lo anterior implica que muy probablemente no archivan información positiva en sus circuitos neuronales, ya que no había emoción y mucho menos motivación porque los niños hacían las cosas por hacerlas sin saber lo que estaban haciendo.

Los niños no tenían espacios específicos o asignaturas dirigidas a fortalecer su desarrollo afectivo y personal, no les enseñaban autocontrol, autoconocimiento. Además no tenían y ni siquiera sabían qué era el autocontrol, muchos de ellos ni siquiera se valoraban a sí mismos y mucho menos reconocían a sus compañeros. Esto se podía evidenciar en los descansos, donde los niños se agredían verbal y/o físicamente, sin ningún tipo de ayuda en la resolución del conflicto, ya que era un espacio sin vigilancia. Muchas veces reaccionaban irracionalmente a cosas que pasaban y no pensaban si estaba

bien o mal, simplemente lo hacían sin importar las consecuencias. Por ejemplo, ellos simplemente jugaban a pegarse puños y patadas y no había nadie que les pudiera hacer caer en cuenta de que se estaban agrediendo y que esos golpes podían lastimarlos gravemente.

Estos niños tienen muchos problemas sociales, económicos, y académicos, como se ha venido planteando a lo largo del apartado; y la felicidad a pesar de su corta edad no es algo que se manifieste en ellos a menudo, es muy difícil que estos niños estén alegres o que se sientan a gusto con algo; casi siempre están peleando o de mal humor, menos en el recreo que era cuando los niños jugaban y se expresaban libremente.

Además, el ambiente que los rodea no es distinto ya que las profesoras según se pudo observar, casi nunca se toman la molestia de elogiarlos o de decirles una frase que demuestre que han hecho algo bien, es muy difícil que les sonrían o que les manifiesten alguna muestra de afecto. Además, la profesora era caracterizada porque no tenía acercamiento a sus estudiantes, no hablaban nunca de las cosas que les pasaban, hacía lo tenía hacer y nada más. Cuando los niños se reían (para ella indisciplina) eran reprendidos verbalmente ya que no estaban haciendo el trabajo.

La actividad física de estos niños estaba limitada a la hora de descanso y muchos de ellos ni siquiera la aprovechaban, ya que se la pasaban sentados en el patio. Las clases de educación física eran impartidas por las mismas profesoras directoras de grupo y la mayoría de ellas no pasaban de hacer rondas o ejercicios que no tuvieran mucha implicación de movimiento. Siempre fue muy curioso ver que la profesora no usaba la ropa adecuada para la clase ya que ellas eran señoras, en su mayoría mayores, que ponían a los niños algunos ejercicios que ellas no podían dirigir ni modelar, ya que durante la clase permanecían en tacones, falda o pantalón y medias veladas.

Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo se relaciona con el aprehender, ya que es relacionar los nuevos conocimientos con las estructuras que ya están plasmadas en el cerebro gracias a las experiencias previas de toda persona.

En el caso de los niños, es triste evidenciar cómo se desperdician esos conocimientos previos en los ellos, ya que en varias ocasiones los docentes y los educadores en general los ven como “tablas rasas”, de esta manera se ignora el contacto que el niño ha tenido con el mundo en sus 2, 4, 5 o 7 años de vida haciendo que dentro de los planes de estudio se incluya el aprendizaje de letra por letra.

Al respecto, María Victoria Peralta (2005), en su libro “Nacidos para ser y aprender”, relaciona las neurociencias con este tipo de aprendizaje, al decir por ejemplo que “la formación de conexiones neuronales necesita un proceso de selección y ordenación ante los estímulos ya existentes... lo desconocido excita sorprendentemente a las redes neuronales memorizando fácilmente”⁴⁹. Sin embargo, durante el proceso de intervención se pudo ver que en la práctica pasa todo lo contrario, ya que como las clases son tan monótonas y las profesoras son poco creativas, los niños siempre están expuestos a lo mismo y no tienen algo nuevo que los haga despertar a nuevos conocimientos. Es por esto que les resulta difícil aprender ya que no tienen la oportunidad de indagar o de investigar por ellos mismos nuevos caminos que los lleven a conocer más, el esfuerzo que hacen es mínimo porque todo se los dictan o se los escriben para que copien tal cual. Es decir, que la escuela está propiciando formas de trabajo repetitivas y carentes de sentido, en detrimento del estímulo de la actividad en los niños, entendida como “inteligencia en acto”, según la plantea Piaget (1976)

⁴⁹ PERALTA, Ma. Victoria. Op. cit., pp. 123-124.

En ese orden de ideas, el siguiente aporte que hace la autora arriba mencionada con respecto a este tema es que la corteza cerebral es la encargada de aprender de lo exterior, sobre todo si se relaciona con un aprendizaje que ya existe. Lo anterior lleva a que se infiera que en cuanto más se construya sobre lo que se posee, más fácil se progresa. Las observaciones realizadas durante el proceso de intervención demostraron que las profesoras muy poco conocen a sus niños, muy poco saben de sus familias ni de sus contextos; y mucho menos saben sobre los conocimientos previos que ellos tengan con respecto a un tema.

Partiendo de lo anterior, se puede decir que, en las condiciones observadas durante el proceso de investigación es más complicado que los niños aprendan, ya que no encuentran relación alguna entre sus vidas y lo que las profesoras les enseñan. Los aprendizajes son aislados, no hay conexión entre ellos, cada día trae consigo algo que se va el mismo día porque que no hay refuerzo ni repaso de lo visto. Esto sugiere la mirada de la pedagogía fraccionada en unidades formales llamadas clases, que no responden a un proceso de aprendizaje. Es decir, se centra la atención en el programa y no en los niños.

Otro de los aspectos a tener en cuenta al hablar sobre el aprendizaje significativo es la memoria, debido a que todos los aprendizajes se almacenan en la memoria de corto plazo, pero se requiere de procesos tales como la repetición, concentración y variación para pasar a la de largo plazo; entre más sentidos intervengan en dichos procesos, más anclados quedan los aprendizajes en la memoria del niño. La poca relación de los temas entre sí hacía que éstos quedaran en la memoria a corto plazo de los niños y por lo mismo fuera más fácil que los olvidaran. Además, el aprendizaje vivencial era algo que las profesoras no manejaban, los niños no tenían contacto directo con lo que estaban aprendiendo, simplemente veían cómo la profesora copiaba en el tablero letras, números y canciones, pero ellos lo único que hacían era

transcribirlo a sus cuadernos o guías debido a la prioridad que dan las profesoras a cumplir con el programa.

Lo anterior implicaba que la imaginación de los niños no era estimulada ya que, como se dijo anteriormente todo se los daban hecho, eliminando de esta manera la posibilidad de que se relacionaran afectivamente con algo por el hecho de haberlo creado o imaginado ellos mismos. A esto se añade que siempre que intentaban intervenir en una clase eran mandados a callar y a seguir las instrucciones.

Uno de los ejemplos más claros de lo anterior se puede ver al momento de introducir una nueva letra, lo que se hacía de la siguiente manera: Hoy les explican la letra L partiendo de la presentación de tres palabras carentes de sentido y totalmente descontextualizadas, hacen plana de la letra, mandan una hoja guía de tarea a la casa en la que tienen que recortar palabras que comenzaran por la misma letra y ya nunca volvían a hablar de ésta.

Las profesoras parecían haciendo carreras entre ellas a ver quién iba más adelantada y no les importaba si los niños estaban cansados o no, ellas solo hacían que llenaran los cuadernos rápido para demostrar que ya habían enseñado ese tema, así no hubiera quedado comprendido

Esta descontextualización tan evidente en la práctica. también afecta otro de los postulados de María Victoria Peralta (2005), quien dice que el cerebro necesita ordenar y explicarse todo lo que está internalizando, para de esta manera ordenar el entorno. En este proceso la curiosidad es muy importante ya que es la encargada de buscar respuestas. Pero el ambiente de aprendizaje en la institución observada no era el más adecuado, el aula era oscura, los muebles no estaban en buen estado, había muchos niños, la profesora gritaba todo el tiempo mientras dictaba clase, regañaba a los niños para que se quedaran callados, lo que muchas veces hacía que los niños fueran retraídos y tuvieran miedo de expresarse por temor a ser regañados, no participaban y les

costaba trabajo organizar sus ideas para expresar lo que no entendían o lo que querían.

Por otra parte lo desconocido por el niño no es abordado en el salón de clases, ya que las profesoras a quienes se observaron las clases se sometían con rigurosidad a una rutina que demanda su trabajo como máquina para hacer lo estipulado. Mientras se realizó la intervención nunca se vio una mesa redonda u otra forma de diálogo en donde los niños y la profesora tuvieran la oportunidad de expresar sus inquietudes o simplemente compartir temáticas que les llamaran la atención y/o despertaran su curiosidad.

Dentro del aprendizaje significativo, el ejemplo del docente juega un papel muy importante puesto que las situaciones cotidianas se aprenden innatamente y por mimetismo, mientras que los aprendizajes explícitos exigen una voluntad consciente (Peralta, 2005). Los niños del contexto analizado llegaban de un ambiente familiar poco favorable y encontraban casi siempre en el colegio a una profesora malgeniada, cansada, gritona, regañona... creando de esta manera el ambiente poco propicio bajo el cual se formaban.

Los aprendizajes necesitan ser vivenciales, y deben tener una relación con la vida diaria de estos niños; sería bueno que ellos pudieran relacionar lo que ven en el colegio con lo que hacen sus padres o con lo que a ellos les gusta; así aprenderían más fácil. Para este aspecto es muy importante la motivación que tengan los niños, ya que si los estudiantes están realmente motivados y tienen ganas de aprender, pueden decidir conscientemente la internalización de los nuevos conocimientos. Se pudo constatar durante la observación, que no había la voluntad por parte de los niños. Por el contrario, se cansaban antes de comenzar y estaban predispuestos al hacer las tareas asignadas.

A partir de las observaciones hechas y el contraste tanto con la teoría, como con la experiencia pedagógica de aplicación que se hizo, en el marco del proyecto PROLECIN), se puede inferir la importancia que tienen el contexto

y/o el ambiente en el que están inmersos los niños para cualquier proceso de aprendizaje, en este caso, en la iniciación de la lectura y la escritura. Analizando la situación de trabajo en que se desenvolvían estos niños, es posible suponer que se veía afectada el área asociativa de los temporales, que es la encargada de las sensaciones superiores y del lenguaje ya que el desarrollo del lenguaje de estos niños se veía afectado por la cantidad de problemas que percibían en su entorno, las sensaciones y lo que conocían de su mundo no facilitaba que tuvieran una evolución adecuada, razón por la cual eran catalogados como: "problemas de aprendizaje" y se evidenciaban en esta área específica.

Pero todas las situaciones que rodeaban estos niños no sólo afectaban el área temporal, sino a todo el cerebro porque a pesar de que se sabe que los dos hemisferios tienen capacidades cognitivas diferentes, cada uno por separado, tiene sus puntos fuertes respecto a una determinada tarea. Pero las profesoras no conocen la importancia de estimular las diferentes partes del cerebro y sus funciones, por lo tanto, no prevén con sus actividades qué parte del cerebro del niño están fortaleciendo sino que simplemente se dedican a cumplir con dar instrucciones y dictar clases sin un porqué o un para qué. A lo anterior se suma que sólo se presentan al niño dos o tres actividades por hacer en las que prima escribir caligráficamente, manejando el renglón, copiando letras, etc. lo que estimula solo una parte del cerebro y no su completo fortalecimiento.

El análisis de los diferentes apartados llevan a que se pueda decir que dentro de la educación hay aspectos muy importantes como la motivación y que ésta no es sólo la encargada de que un niño esté atento y termine toda la tarea asignada, sino que también, por medio del aprendizaje significativo es la que decide qué y cómo se internalizan todos los conocimientos nuevos en los niños. Por lo tanto, la motivación así como el aprendizaje significativo, determinan qué áreas del cerebro se estimulan dependiendo de los intereses de los estudiantes.

En otras palabras se está ignorando el peso que tiene la pedagogía en el desarrollo de los niños, ya que cualquier actividad que el docente planea está decidiendo qué sendero neuronal activa o qué conexiones realiza para la internalización del aprendizaje. Este proceso en su mayoría de veces no es conocido por parte de los docentes lo que lleva a que muchos pequen por desconocimiento.

Sin embargo, vale la pena aclarar que ésta es no una situación que solamente se presente en la institución observada, ya que muchas de las problemáticas anteriormente mencionadas también las deben afrontar la mayoría de las instituciones educativas, convirtiendo de esta manera a la institución observada en un microcosmos que muestra la situación de muchos niños y niñas que iniciando su escolaridad se ven enfrentados a manejos pedagógicos inadecuados, que complican la situación de quienes además, tienen algunas dificultades en sus procesos de lenguaje y/o de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

La investigación realizada es cuantitativa en la primera parte, porque se usaron pruebas estandarizadas para seleccionar una población con características determinadas: Niños en alto riesgo de tener problemas de comprensión lectora en aspectos muy particulares, como memoria y conciencia fonológica vocabulario, procesamiento fonológico, Comprensión expresiva y auditiva.

La segunda parte, que es la de intervención es cualitativa, ya que se fijaron unos indicadores para determinar si hay motivación en el proceso, pero no se cuantificaron; sólo se interpretaron, y se analizaron otros aspectos que emergieron durante el proceso. El análisis se hizo articulando todo el proceso, es decir que cada aspecto cobra sentido en función de la globalidad del proceso y de la individualidad de cada niño.

3.1 ESTRATEGIAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.1.1 Fuentes de información. Las fuentes de las cuales se obtuvo la información respectiva sobre el proceso de motivación fueron las siguientes:

1. Estudiantes.
2. Profesoras
3. Trabajos de los niños con las profesoras.
4. Trabajos de los niños durante la intervención
5. Evaluaciones hechas por las profesoras
6. Evaluaciones hechas durante la intervención.

3.1.2 Información recogida

1. Motivación.
2. Tipos de actividades desarrolladas.
3. Clase de trabajos asignados en el aula por las profesoras.

4. Formas y momentos de evaluación que hacen las profesoras de los trabajos y de los niños.
5. Tipo de preguntas planteadas por los niños.
6. Dificultades que presentan los niños en la lectura y la escritura.
7. Forma en que las profesoras responden a estas preguntas y dificultades.
8. Ideas de las profesoras con respecto a lo que es la lectura, cómo se motivan los niños y por qué.

3.1.3 Instrumentos utilizados para recoger la información

<i>Fuentes</i> <i>Instrumento</i>	Alumnos	Profesoras	Trabajos de los niños	Evaluación de las actividades
Observación	x	x		x
Registro escrito			x	x
Registro Oral	x	x		
Entrevistas (ver ANEXOS E y F)		x		

3.2 CATEGORÍAS E INDICADORES DE LA MOTIVACIÓN EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DESDE NUESTRA PERSPECTIVA

CATEGORIAS	INDICADORES
Interés	<ul style="list-style-type: none"> -Los niños se sienten a gusto cuando salen con nosotras. -Participan activamente en las actividades propuestas. -Se anticipan y preguntan sobre próximas actividades.

	<ul style="list-style-type: none"> -Comparten con otros niños las experiencias vividas en el proceso de intervención. -Hay un alto contraste entre las actitudes de los niños en el aula y fuera de ella (cuando están con nosotras) -Los niños se sienten capaces de cumplir con lo que se les pide -Tratan de mostrar sus avances para ser elogiados.
Avances en el proceso de los niños	<ul style="list-style-type: none"> -Aumento del vocabulario. -Reconocimiento visual y fonético de algunas letras. -Aumento de la memoria fonológica. -Reconocimiento y escritura del nombre de cada niño y niña.
Necesidades académicas	<ul style="list-style-type: none"> -Se presentan características del desarrollo que no corresponden porque están en un nivel inferior al esperado a la edad de los niños. (al hablar, al relacionarse con otros, en desarrollo de hábitos, etc.) -Seguimiento del proceso de cada uno de los niños por parte de la profesora. - Relación entre lo que aprenden en el colegio y su contexto -Articulación entre el hacer y el actuar de los docentes en su labor.
Necesidades afectivas	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud de la profesora hacia la anamnesia del desarrollo de cada uno de sus alumnos.

	<ul style="list-style-type: none"> -Aceptación del niño - Presencia de factor motivante que lo impulse a formarse. - Respeto por los mismos compañeros. -El tiempo que los padres le dedican a sus hijos.
<p>Funcionalidad de las actividades</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Se ve al comparar los primeros trabajos con los últimos, y la manera en que abordan las actividades. -Al finalizar la actividad hacen preguntas al respecto y recuerdan lo trabajado. -Constantemente hacen memoria de todo lo que se ha visto en el proceso. -Avances en el proceso comunicativo sobre todo el lenguaje oral. -Existe mayor frecuencia en la comunicación, claridad y precisión en ella. -Construcción de enunciados más complejos.

4. PROPUESTA

Como educadoras vimos que la propuesta inicial tenía un enfoque terapéutico, es decir, más centrado en las carencias que en las potencialidades y en la mirada integral a través de las actividades propuestas. Por lo tanto se diseñó un programa de intervención pedagógica que pudiera llevarse a cabo en un aula de clase normal, que respondiera a los mismos objetivos de la investigación PROLECIN y que al mismo tiempo incluyera actividades que fueran motivadoras para los niños, llevándolos así a que descubran la funcionalidad social de la lectura y la escritura. Todo esto enmarcado en la estrategia de trabajo de Proyecto de aula.

Los objetivos del plan de intervención de PROLECIN son:

1. Reconocimiento de letras (nombre y sonido m p b f) (a e i o u) (t d s) (n l r) (c g j q)
2. Memoria fonológica: Memorizar y recuperar secuencias fonológicas (con letras y números)
3. Conciencia fonológica: (reconocer la sílaba) (identificar fonema inicial) (Omitir sílaba inicial y sílaba final en bisílabas y trisílabas) (palabras que rimen) (Armar palabras)
4. Vocabulario: (incrementar 10 palabras por semana dentro de las siguientes categorías: alimentos, emociones, el cuerpo humano y prendas de vestir)
5. Lenguaje abstracto (predecir, inferir, y formular preguntas)
6. Actividades de ejecución manual para la resolución de problemas
7. Oraciones (estructuradas, coherentes y cohesionadas)

Como se verá a continuación las actividades logran desarrollar los objetivos aunque no de manera puntual ya que una intervención pedagógica exige que sean actividades globales e integradoras

PRIMERA SEMANA

Actividad 1: Como es el primer día queremos hacer una presentación para romper el hielo con los niños. Ésta puede ser por medio de una dinámica de presentación (se pueden hacer actividades de conciencia o de memoria fonológica usando los nombres de los niños) que nos ayude a “engancharlos” con nosotras. Después de esto les explicamos un poco que nosotras vamos a ir a hacer unas actividades con ellos por unos días y de esta manera comenzar a indagar sobre el tópico generador que va a dar las directrices del proyecto de aula sobre el cual vamos a trabajar. Vamos a tratar de inducir el tema de los dinosaurios (por ser un tema que llama la atención a los niños en esta edad) a través de una actividad en donde los puedan clasificar, por colores, por formas, por tamaños, por especies, etc. Indagando, paralelamente cuáles son los conocimientos previos que tienen los niños sobre el tema (además se hacen ejercicios de memoria fonológica).

Recursos: Muñequitos de dinosaurios

Actividad 2: Desde el día anterior vamos a decirles que vamos a llevar película, y así vamos a trabajar de acuerdo con la motivación que tienen sobre el tema desde el comienzo. La película es “Dinosaurio” que tiene una duración de 82 minutos. Al terminar de verla la comentamos haciendo énfasis en el vocabulario que sea nuevo para ellos y en las especies que allí aparecieron.

Recursos: Película

Actividad 3: Leer con los niños un cuento sobre dinosaurios que nos ayude a identificar características de los diferentes tipos de dinosaurios, después hacemos una socialización de las ideas que en este momento tienen los niños, debemos hacer énfasis en el vocabulario que no sepan y en las especies de los dinosaurios. Después de la lluvia de ideas hacemos un texto colectivo (sobre el texto colectivo se puede sacar una frase y buscar las letras que los niños conozcan, preguntar por el sonido y/o nombre).

Recursos: Cuento

SEGUNDA SEMANA

Actividad 4: Comenzamos haciendo un recuento de lo que hicimos la semana anterior. Además vamos a conseguir un dibujo de un dinosaurio que nos sirva para la silueta. Por el otro lado tendrá muchos detalles y les vamos a pedir que escriban lo que quieran o lo que sepan sobre los dinosaurios, este dibujo lo deben colorear mientras hacemos las traducciones niño por niño, mientras trabajamos con cada niño se trabaja también nombre y sonido de letra, conciencia fonológica.

Recursos: Hoja con el dibujo del dinosaurio, hojas cuadriculadas y lápices según el número de niños.

Actividad 5 : (Esta socialización se podría hacer con los tres grupos reunidos) Comenzamos acordándonos de lo que hicimos la semana pasada y pensando en los diferentes tipos de dinosaurios, así que basándonos en esto cada grupo debe elegir un nombre que lo caracterizará por el resto del proceso. En esta parte cada uno trabaja con su grupo en la escritura del respectivo nombre, primero nosotras les mostramos cómo se escribe y ellos deben practicar en una superficie diferente al papel, como por ejemplo, en la arenera, después hacemos otros ensayos en papel para finalmente hacer que cada uno haga un distintivo con ese nombre, al tener el distintivo listo podemos hacer alguna actividad de concurso descrito en la parte inicial de este documento.

Recursos: Palitos (para escribir en la arena), hojas de colores y lápices

Actividad 6: Para esta actividad les vamos a dar una hoja decorada que haga alusión a la receta que vamos a hacer “Galletas en forma de Dinosaurio”. Después de explicar los ingredientes y el procedimiento vamos a copiar los ingredientes y analizamos las letras que usamos y la forma de escribirlas, finalmente hacemos la receta.

Recursos: Moldes para las galletas, los ingredientes de las galletas, papel y lápiz

TERCERA SEMANA

Actividad 7: Recordamos las especies de dinosaurios que hemos visto y les pedimos que piensen en palabras que rimen con éstas para después hacer un verso o poesía corta que leerán ante los demás.

Recursos: Los nombres de los dinosaurios, papel y lápiz

Actividad 8: Se hace una adaptación de la noticia y se le lee a los niños para que entre todos pensemos el título más adecuado, también se puede trabajar con el vocabulario que los niños no entiendan

Recursos: Adaptación de la noticia

Actividad 9: Se les puede repartir a los niños el formato de una tira cómica de tres o cuatro espacios para que ellos se inventen una historia, esta debe relacionarse con el proyecto, después la compartirán con los demás.

Recursos: Formato de la tira cómica para cada niño, colores y lápices.

CUARTA SEMANA

Actividad 10: Partiendo de la lámina, los niños deben hacer una interpretación de la misma, esto incluye que lo que escriban puede ser una descripción, una historia, una poesía, etc. (ejercicios de vocabulario, de memoria y de conciencia fonológica), después compartirán sus escritos con los demás.

Recursos: Lámina, hojas y lápices.

Actividad 11: Para esta actividad debemos retomar los nombres de las especies de los diferentes dinosaurios que hemos visto y a partir de estos comenzar a jugar pensando cuáles suenan parecido, cuáles diferente, por qué letra empiezan, como suena y cómo se llama esa letra, quitar el primer fonema y/o sílaba, etc.

Recursos: Nombres de los dinosaurios

Actividad 12: Armar un cuento relacionado con el proyecto. Las palabras o frases estarán en fichas que deben estar escondidas en el salón. Los niños las deben buscar y entre todos armamos el cuento

Recursos: Fichas con las partes escritas del cuento

QUINTA SEMANA

Actividad 13: Desde la semana anterior les mandamos 5 palabras para que las estudien para el dictado, estas palabras van a salir de un fichero que se ha estado haciendo con las palabras de vocabulario nuevo. Además de estas palabras vamos a incluir una diferente para evitar que sólo utilicen la memoria para responder.

Recursos: Palabras del dictado (fichero), lápiz y papel

Actividad 14: Con el mismo fichero, sacamos palabras al azar para que los niños busquen en revistas y periódicos palabras que empiecen por la misma letra, recorten imágenes de palabras que empiecen por una letra determinada, cuenten las letras de la palabra, miren en qué parte de la palabra están, a qué otra cosa se parecen (hacer asociaciones con las letras), etc.

Recursos: Fichero de las palabras de vocabulario

Actividad 15: Antes de comenzar la actividad hacemos un repaso de las letras que están en el dibujo y las relacionamos con los colores que le corresponden a cada letra, y pensamos qué palabras de las que hemos visto (también pueden ser otras) comienzan por esas letras, también podemos hacer ejercicios de conciencia fonológica (quitarle el fonema o la sílaba inicial, separar las palabras por letras, etc.) y de memoria fonológica. Finalmente procedemos a colorear cada espacio del color que le corresponda a cada letra, esto estará explicado en un cuadro con las convenciones donde diga por ejemplo, e=morado, m=rojo, etc.

Recursos: Copias del dibujo para cada niño y colores.

SEXTA SEMANA

Actividad 16: Para esta actividad vamos a tener preparada una cartulina mágica (se colorea con crayolas y se cubre con vinilo o betún negro y después se raspa), en la cartulina estará escrito el nombre del dinosaurio que le corresponde a cada grupo de forma vertical para que los niños hagan un acróstico.

Recursos: Crayolas, vinilo o betún negro, cartulinas y palillos para cada niño

Actividad 17: En un texto compuesto por varios párrafos de frases cortas, los niños deben completar algunas palabras que no están, para desarrollar así su habilidad de predicción. Las palabras las pueden ir descubriendo por medio de un ahorcado. El texto estará relacionado con el tema del proyecto

Recursos: Texto incompleto, lápiz y papel

Actividad 18: Para el crucigrama los niños deben descubrir 10 palabras (5 verticales y 5 horizontales), pero para hacerlo en lugar de pistas vamos a tener un código de símbolos, en donde a cada letra le corresponde uno. Esto intercalado con ejercicios de conciencia y memoria fonológica. Los “esqueletos” de los crucigramas estarán en pliegos de papel periódico para hacerlo en forma grupal y no individual.

Recursos: Crucigramas en pliegos de papel periódico unos con los símbolos y el otro en blanco, lápiz o marcadores

SEPTIMA SEMANA

Actividad 19: Esta actividad consistirá en escribir una carta, para esto nos podemos apoyar en las siluetas (formato de cómo hacer una carta). La carta estará dirigida a Ingeominas preguntándoles diferentes cosas que a los niños les gustaría saber sobre los dinosaurios y la época en la que ellos vivieron.

Recursos: Silueta de carta, papel y lápiz.

Actividad 20: Para esta actividad llevamos una retahíla de ejemplo, para después construir una de forma colectiva que haga alusión al tema del proyecto.

Recursos: Retahíla de ejemplo, papel y lápiz

Actividad 21: Llevamos un ejemplo de propaganda y les preguntamos cuáles productos necesitaría un dinosaurio. Basándose en esto cada uno escoge un producto y va a hacer la respectiva publicidad. Del ejemplo que nosotras llevamos vamos a analizar los diferentes aspectos que se deben considerar como el color, cómo están ubicados los objetos en el espacio, el tamaño de las letras, etc.

Recursos: revistas de publicidad de mercado, revistas, periódicos, colores, marcadores, crayolas, etc.

OCTAVA SEMANA: Como es la última semana vamos a hacer entre los tres grupos un periódico que estará listo para el final de la semana, el trabajo se dividirá por secciones (noticias, deportes y farándula), lo que pretende es recopilar diferentes formas de escritos. Previamente analizaremos entre todos cómo es un periódico, la forma en la que escriben, la disposición de los textos, etc.

Actividad 22: De acuerdo a las secciones que se les hayan asignado previamente a los niños, deben escoger una noticia y escribirla, entre todos vamos a hacer las correcciones correspondientes.

Recursos: papel y lápiz

Actividad 23: Este día continuaremos con el periódico, pero ese día van a hacer las ilustraciones correspondientes y continuaremos con las correcciones.

Recursos: colores, crayolas, marcadores, etc.

Actividad 24: Finalmente nos volvemos a reunir los tres grupos para armar el periódico en el formato adecuado y pulir los últimos detalles para dejarlo en la institución.

4.1 DESARROLLO DEL TRABAJO DE CAMPO

4.1.1 Introducción. Este informe se hace con el fin de dar a conocer el proceso y los resultados de la intervención del proyecto PROLECIN⁵⁰ realizado por estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de la Sabana. Así mismo se busca informar a la comunidad educativa de la institución sobre las aptitudes desarrolladas por los niños y sus falencias en los procesos de lectura y escritura.

4.1.2 Qué se hizo. Primera fase: Aplicación de las pruebas descritas en este trabajo en la página 4 del presente documento.

Segunda fase: Una vez planeada la intervención, se seleccionaron los 15 niños con los cuales posteriormente se llevaron a cabo las actividades planeadas. Ésta tuvo una duración de 8 semanas empezando el 20 de marzo y culminando el 17 de mayo, en las cuales se realizaron las actividades tres veces por semana, una hora diaria. Además se hizo un acompañamiento en el aula las tres horas restantes, tratando de reforzar los procesos de lectura y escritura en los niños seleccionados. Todo lo anterior se realizó en el horario de 8 a 12 de la mañana.

4.1.3 Desarrollo del proceso. La primera semana de intervención se dedicó a sensibilizar y familiarizar a los niños tanto con las actividades como con las orientadoras de la intervención pedagógica. Así mismo se buscó identificar el nivel que tenían los niños en escritura y lectura.

De igual forma, en la primera semana se buscó realizar una reunión con las profesoras para informarles sobre el proceso y los objetivos de la intervención.

⁵⁰ FLOREZ, Rita *et al.* Op. cit., p. 4.

Sin embargo, esta reunión no se llevó a cabo al principio como estaba previsto sino al final de todo el proceso. Lo anterior llevó a que las profesoras por desconocimiento no pudieran brindar el apoyo suficiente y necesario para complementar el trabajo realizado en la intervención.

Los resultados de esta semana fueron devastadores ya que se tenía previsto que la mayoría de los niños identificaran letras y sonidos de las mismas, pero no fue así. Al ver el bajo nivel en el que se encontraban los niños hubo que hacer una adecuación de la planeación y realizar las actividades por niveles de dificultad para poder obtener resultados.

Durante toda la intervención se hizo énfasis en el aprendizaje de la escritura y lectura del nombre de cada uno de los niños y en cada una de las actividades se hizo refuerzo en las diferentes letras (nombre y sonido). Así mismo se intentó ampliar el vocabulario de los niños mejorando la pronunciación y modulación de las palabras.

Al principio los niños se mostraron inseguros y desconfiados de sus capacidades y en algunas oportunidades esto obstruyó la realización de la actividad prevista. Los niños sentían que no podían hacer las cosas y se privaban de ello al sentir que los iban a regañar si no eran capaces de lograr lo que se les estaba pidiendo. A medida que pasó el tiempo los niños se fueron dando cuenta que equivocarse no es malo y que por el contrario podían aprender de sus errores.

Cuando llegaba la hora de hacer las actividades, los niños se mostraban motivados y ansiosos por salir del salón e irse con el grupo de intervención. Aprovechaban la hora de la actividad y siempre lograban lo que se tenía previsto llegando a culminar las actividades programadas. Esto último no se daba seguido dentro del aula, ya que es muy difícil que dentro de un grupo tan grande los niños entiendan sus quehaceres y los terminen con éxito.

La mayor falencia identificada en los procesos de aprendizaje de los niños aparte de los bajos niveles cognitivos, fue la falta de afecto y reconocimiento por parte de sus familias, de la comunidad educativa y sobre todo ór ellos mismos, de las capacidades que tienen. Lo anterior lleva a que este tipo de niños tengan diferentes prioridades a las cognitivas y por ello no tengan un buen rendimiento en los procesos de aprendizaje.

Sumado a lo anterior, no existe una motivación que conduzca al niño a interesarse por aprender. Esto se vio dentro del aula de clases mientras se hacían las horas de acompañamiento. Como se dijo anteriormente, los niños tienen otras prioridades que las profesoras no conocen y ellas tratan de enseñar temas sin relacionarlos con los intereses de los niños obteniendo como resultado desatención por parte de ellos y poco entusiasmo al realizar actividades.

Durante la intervención se identificaron dos casos en dos niños diferentes sobre dificultades de aprendizaje acentuados. Ante esto recomendamos remitirlos a terapia y si es posible a educación especial.

4.1.4 Logros. El resultado más importante y determinante fue la creación de vínculos afectivos con los niños que les permitieron la adquisición de seguridad y confianza en cuanto a sus procesos de aprendizaje. Al finalizar la intervención ya no mostraban temor y frustración al equivocarse; por el contrario mostraban a gusto sus avances sintiéndose orgullosos de ellos.

El proyecto planeado en el proceso de intervención llamado “Los dinosaurios” le permitió a los niños ampliar su vocabulario y mejorar la pronunciación de palabras difíciles. Paralelamente se construían los dos procesos: tanto el de aprendizaje como el de motivación, ya que aprendían los nombres de los dinosaurios y palabras relacionadas con estos por medio de actividades ricas de hacer.

Las actividades que los niños disfrutaron más fueron aquellas en las que tenían la posibilidad de manipular las letras, lo que lleva a concluir que hacen falta muchas más actividades vivenciales y manipulativas que incluyan materiales diferentes al lápiz y al papel para lograr la interiorización posterior de las letras como símbolos que permiten la comunicación y conforman el lenguaje.

Los niños se dieron cuenta que por medio de la lectura y la escritura podían comunicar sus ideas en ambientes diferentes al salón de clases y a la asignatura de español. Además tuvieron la oportunidad de relacionarse con diferentes tipos de textos, entendiendo que la escritura no solo se encuentra en libros de texto, sino que es un medio que les permite enterarse e informarse sobre lo que pasa en el medio en diferentes contextos.

También tuvieron la oportunidad de vincularse con diferentes materiales didácticos que apoyaron e impulsaron de manera motivadora el aprendizaje. Además las actividades se planearon acorde a los intereses de los niños logrando mantenerlos motivados, siendo ellos los mismos guías de su proceso de aprendizaje.

La mayoría de ellos lograron escribir e identificar su nombre y las letras que lo componían siendo este un resultado evidenciable y que por la edad y el nivel de los niños era una obligación para el grupo de intervención alcanzar tal objetivo.

Todas las actividades se desarrollaron generando un entorno significativo que le generaba expectativas acerca del proceso lector y de aprendizaje. Al mismo tiempo mejoraron las habilidades comunicativas al incrementar en los niños las oportunidades de adquisición de la lectura y escritura

4.1.5 Recomendaciones. Es de suma importancia considerar los diferentes ritmos de aprendizaje de cada uno de los niños que tiene a cargo la docente, ya que de esta manera podrá focalizar las enseñanzas y aprendizajes de la mejor forma.

Considerar que no existe un único método de enseñanza de la lectura y la escritura que haga que todos los niños aprendan de igual forma y al mismo ritmo.

Las actividades que se le den al niño para que las realice, deben ser bien estructuradas y con fines específicos sabiendo muy bien lo que se hace y por qué se hace, ya que si estas actividades y su significado implícito no cobran sentido para el niño, no se traducirán en aprendizajes sino en actividades aisladas y sin ningún objetivo.

Vincular a los niños con el mundo de la lectura y la escritura de una forma adecuada y significativa para que ellos encuentren por sí mismos la funcionalidad social de tan importantes procesos y lo apliquen no solo en el entorno escolar sino también fuera de éste.

Aprovechar de una mejor forma los recursos didácticos que posee el colegio ya que estas podrían ser otras estrategias de aprendizaje que vincularían manera motivante a los niños en los procesos de aprendizaje.

Finalmente pueden hacer uso de actividades similares a las desarrolladas en la intervención o de las sugeridas en los módulos de lectura, material adquirido por el colegio en forma de fotocopias.

4.2 PLAN DE ANÁLISIS

El plan de análisis de la investigación consiste en identificar cuáles indicadores de cada categoría se presentaron durante el proceso para luego interpretarlos y por último, articular esas interpretaciones para lograr comprender el proceso en su totalidad.

A continuación se nombran los indicadores de cada categoría que se presentaron durante el proceso

Interés:

- Los niños se sienten a gusto cuando salen con nosotras.
- Participan activamente en las actividades propuestas.
- Se anticipan y preguntan sobre próximas actividades.
- Comparten con otros niños las experiencias vividas en el proceso de intervención.
- Hay un alto contraste entre las actitudes de los niños en el aula y fuera de ella (cuando están con nosotras)
- Los niños se sienten capaces de cumplir con lo que se les pide
- Tratan de mostrar sus avances para ser elogiados.

Avances en el proceso de los niños

- Aumento del vocabulario.
- Reconocimiento visual y fonético de algunas letras.
- Aumento de la memoria fonológica.
- Reconocimiento y escritura del nombre de cada niño y niña.

Necesidades académicas

- Se presentan características del desarrollo que no corresponden a la edad de los niños al hablar.
- No existe un seguimiento del proceso de cada uno de los niños por parte de la profesora.

- No hay relación entre lo que aprenden en el colegio y su contexto
- Desarticulación entre el hacer y el actuar de los docentes en su labor.

Necesidades afectivas

- Falta de preocupación de la profesora hacia la anamnesia del desarrollo de cada uno de sus alumnos.
- No existe una aceptación del niño por falta de autoconocimiento, autoestima, autovaloración.
- Carencia de un factor motivante que lo impulse a formarse.
- No existe el respeto por los mismos compañeros.
- Constantemente se muestran agresivos (utilizan la agresividad como coraza para aislarse del mundo).
- El tiempo que los padres le dedican a sus hijos es escaso y en algunos casos nulo.

Funcionalidad de las actividades

- Se ve al comparar los primeros trabajos con los últimos, y la manera en que abordan las actividades.
- Al finalizar la actividad hacen preguntas al respecto y recuerdan lo visto.
- Constantemente hacen memoria de todo lo que se ha visto en el proceso.
- Avances en el proceso comunicativo sobre todo el lenguaje oral.

4.2.1 Análisis de la información

MATRIZ COMPARATIVA ENTRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CORRIENTES Y LA INTERVENCIÓN LLEVADA A CABO, CON RESPECTO A LOS APORTES DE LA NEUROCIENCIA

La matriz que se presenta a continuación pretende sintetizar cómo se pudieron evidenciar los aportes neurológicos durante el proceso de intervención y contrastarlos con la práctica del ambiente regular en el que se desarrollaban los niños. Se considera importante incluirlo, ya que fue un insumo importante para el análisis de la intervención, dada la conceptualización de motivación que

aquí se plantea, la cual implica el aspecto neurológico que es posible desarrollar desde la pedagogía.

Neurociencias	Práctica	Práctica intervención.
<p>El ser humano está en permanente aprendizaje pero donde hay mayor plasticidad es en la primera infancia.</p>	<p>En el colegio pareciera que las profesoras no tienen conciencia de esto ya que se dirigen a los niños como si estuvieran hablando con pares a los que no hay necesidad de explicarles o contextualizarles los contenidos. Además no se preocupan por estimularlos, por relacionarles la realidad que ellos viven con lo que ellas les enseñan y mucho menos por intentar aprovechar todos los medios que tienen a su alcance para formarlos. Además los niños no tienen la oportunidad de estar en un contexto rico que les brinde experiencias enriquecedoras desaprovechando momentos como el recreo y otras actividades no académicas que potencien el desarrollo de los niños en esta etapa inicial.</p>	<p>Partiendo de los conocimientos adquiridos como educadoras, la planeación que se diseñó para la intervención fue netamente pedagógica y aplicable a cualquier niño, no solamente para los catalogados como con “problemas de aprendizaje”. Esta incluía una gran variedad de objetivos que se cumplían con cada actividad ya que se partía de ver al niño como un ser holístico que desarrolla todas sus dimensiones al mismo tiempo; lo que implica que la motivación no sea un momento inicial de la clase, sino que se debe mantener a lo largo de todo el proceso.</p>
<p>Las conexiones sinápticas dependen en gran medida del contacto que se tenga con la información proveniente del mundo exterior.</p>	<p>No es mucho lo que los niños puedan interactuar con su mundo externo ya que la mayoría de tiempo se pasan encerrados en un aula de clases la cual no está adecuada para facilitar el aprendizaje de estos niños, teniendo en cuenta que tiene poca luz, los asientos y mesas no</p>	<p>En la intervención se trató de proporcionar a los niños ambientes ricos de aprendizaje diferentes a los que venían siendo enfrentados ya que las actividades se realizaban en diferentes espacios como la arenera, la cocina, al aire libre y con diferentes materiales con</p>

	están en buen estado y la decoración no era la apropiada para un ambiente de aprendizaje, sumado a esto es un aula en la que no existe la novedad, creando así un ambiente monótono para los niños.	los cuales los niños tenían la oportunidad de interactuar y manipular a su antojo. Aunque vale la pena aclarar que todas las actividades tenían un objetivo a alcanzar.
Lo nuevo, lo desconocido llama la atención, formado conexiones neuronales que seleccionan y ordenan los estímulos ya existentes.	En el colegio pasa todo lo contrario a este postulado ya que como las clases son tan monótonas y las profesoras son poco creativas, los niños siempre están expuestos a lo mismo y no tienen algo nuevo o salido de lo normal que los haga despertar a nuevos conocimientos, se piensa que por eso les resulta difícil aprender ya que no tienen la oportunidad de indagar o de investigar por ellos mismos nuevos caminos que los lleve a conocer más, el esfuerzo que hacen es mínimo porque todo se los dictan o se los escriben para que copien tal cual.	La planeación de la intervención se hizo pensando en proporcionar a los niños oportunidades diferentes en cada actividad y fueron diseñadas partiendo de sus intereses. Todo lo anterior se enmarcó en el proyecto que tenía por título “Los dinosaurios” siendo este el encargado de proporcionar a los niños diferentes experiencias novedosas y significativas que los engancharon con el tema y los objetivos del proyecto.
Cuando hay expectativas, cuando se le otorgue un sentido adicional a algo, los estímulos esperados son captados mejor	Esto tiene mucho que ver con el cuadro anterior, sin embargo en vez de crear expectativas, lo que hacían las profesoras era introducir temas sin previo aviso o sin indagar qué conocimientos previos había al respecto y mucho menos trataban de mostrar la importancia de conocer más o de tener manejo sobre ese tema, simplemente cambian de tema o de asignatura como quien hace los	Dado que las actividades fueron diseñadas de forma creativa, los niños siempre estaban a la expectativa. Constantemente preguntaban qué íbamos a hacer, con que materiales íbamos a jugar, qué íbamos a aprender, además de esto después de las actividades los niños inconcientemente adquirirían aprendizajes que comunicaban a sus

	cambios de un carro (mecanizado y sin sentido).	compañeros contagiándolos de la magia del proyecto.
En cuanto más se construya sobre lo que se posee, más fácil se progresa en ese ámbito.	Las profesoras no conocen a sus niños, no saben de sus familias y sus contextos y mucho menos saben sobre conocimientos previos que estos tengan con respecto a un tema, por ello es más complicado que los niños aprendan ya que no encuentran relación alguna entre sus vidas y lo que las profesoras les enseñan. Los aprendizajes son aislados, no hay conexión entre ellos, cada día trae consigo algo que se va el mismo día ya que no hay refuerzo y repaso de lo visto, esto sugiere la mirada de la pedagogía fraccionada en unidades formales llamadas clases, que no responden a un proceso de aprendizaje. Es decir, se centra la atención en el programa y no en los niños.	El simple hecho de trabajar por proyectos hace que se construya sobre lo que ya existe aspecto que facilita la apropiación e interiorización de nuevos conocimientos. La base para lograr lo anteriormente mencionado fue girar en torno a las necesidades de los niños ya que eran estas la que determinaban la velocidad en las actividades, grados de dificultad, repaso y variación de acuerdo a los avances y retrocesos en el proceso de los niños.
Cuando se aprende algo nuevo se genera neurotransmisores como la dopamina y acetilcolina lo que genera ganas de seguir aprendiendo.	A estos niños se les veía al entrar al salón ganas de todo menos de estudiar, incluso algunos optaban por jugar mientras la profesora decía y dirigía desde su escritorio lo que tocaba hacer. Demostrando de esta manera la poca o nula activación de neurotransmisores.	La generación y activación de neurotransmisores era evidenciada a través de preguntas hechas por los niños antes y después de finalizar las actividades. (qué vamos hacer hoy, qué vamos hacer mañana)
Cuando se activan repetidamente las neuronas se produce mielina lo que agiliza el	Las profesoras querían que los niños aprendieran a leer y a escribir en una forma aislada y sin	Al iniciar y a lo largo de cada actividad se hacía refuerzo de lo visto hasta

<p>aprendizaje.</p>	<p>significación para ellos, no se veía diferencia de ritmo de trabajo y exigencia entre la introducción o refuerzo de los temas. Seguramente las conexiones neuronales apoyaban un aprendizaje implícito muy grave, que es el de asumir que leer y escribir son actividades mecánicas y sin sentido, que se pueden llevar a cabo sin pensar.</p>	<p>el momento de igual forma se enfatizaba en todos los objetivos propuestos en el proyecto articulando de esta forma la teoría con la práctica.</p>
<p>Cuando no se produce un aprendizaje, cabe buscar una nueva forma de hacerlo. El buen aprendizaje aumenta la dopamina que lleva a un sentimiento de felicidad en vez de frustración.</p>	<p>Esto era algo que rara vez se veía en los niños ya que la mayoría de veces no entendían lo que estaban viendo o las instrucciones de la profesora y como esta seguía sin importarle, los niños quedaban desilusionados y sin ganas de buscar la forma de entender por otro camino. La mayoría de los niños tenían frustración ante el aprendizaje de la lectura y la escritura evidenciando el desconocimiento por parte de las profesoras de la función social de este proceso mencionado por Ferreiro (1997)</p>	<p>Uno de los objetivos de la intervención, fue estabilizar los traumas académicos tratando de darles seguridad en sí mismos y reforzándoles sus aprendizajes de una manera positiva creando vínculos afectivos.</p>
<p>El sistema emocional decide qué estímulos son importantes y valiosos, los sentimientos fomentan el aprendizaje. Las emociones estimulan grandes áreas del cerebro logrando conexiones poderosas</p>	<p>El ambiente del colegio no era adecuado emocionalmente, las profesoras en su mayoría estaban ahí por cumplir con un horario y tiempo determinado, lo que las hacía ver sin alientos o felices por estar allí, además estas no</p>	<p>Desde el comienzo y debido al grupo tan reducido de niños, se dio la posibilidad de establecer fuertes lazos afectivos paralelamente a los objetivos académicos. Un ejemplo de esto es que cuando veíamos un niño triste nos</p>

<p>entre el pensamiento. A mayor emoción en el aprendizaje, mayor integración y recuerdo de este.</p>	<p>establecían lazos con los niños que los condujeran a aprender. Por otra parte la condición social de los niños no es la mejor lo cual influye negativamente en su proceso de aprendizaje ya que muchos de ellos están pendientes de los problemas de sus familias más que de los temas que la profesora trata de enseñarles, sumado a esto la profesora hace uso de estos problemas para ridiculizar al niños irrespetando su privacidad.</p>	<p>preocupábamos más por lo que le estaba sucediendo que por la culminación de lo planeado para el día.</p>
<p>La emoción y motivación determinan la información que se archiva en los circuitos neuronales, se aprende mientras se concentre en una actividad central. (no dirigir la atención a dos asuntos a la vez)</p>	<p>Esto es difícil en un grupo donde hay tantos niños y con una profesora que no tiene manejo de ellos, en las clases muchos de ellos estaban jugando o hablando con el compañero o mirando cómo hacer la maldad del día, mientras la profesora explicaba y si acaso conseguía que dos o tres estuvieran atentos a lo que decía. Los niños manifestaban claramente que no querían ir al colegio y que no les gustaba la profesora ni estudiar, por lo que se infiere que no archivan información positiva en sus circuitos neuronales, ya que no había emoción y mucho menos motivación porque los niños hacían las cosas por hacerlas sin saber lo que estaban haciendo ya que la profesora copiaba</p>	<p>Durante la intervención, los niños estaban suficientemente motivados con las actividades y no sentían la necesidad de distraerse. Sumado a lo anterior, cuando los niños se desconcentraban se buscaba la forma de encaminar su atención cambiando o modificando la actividad.</p>

	en el tablero lo que debía quedar consignado en las guías.	
La valencia emocional es parte de la competencia emocional para aprender y funcionar adecuadamente, comprende la capacidad para estar conciente de uno mismo, el autocontrol, la capacidad para resolver conflictos y cooperar con otros.	En la institución no hay ambientes ni espacios en los que los niños tengan la oportunidad de reconocerse a sí mismos ni a los demás como seres humanos, además no tenían y ni siquiera sabían qué era el autocontrol, muchos de ellos ni siquiera se valoraban así mismos y mucho menos a sus compañeros reconocían. Muchas veces reaccionaban irracionalmente a cosas que pasaban y no pensaban si estaba bien o mal, simplemente lo hacían sin importar las consecuencias.	Desde el primer día de la intervención se realizaron normas conjuntas dadas por los niños, lo que permitía su autorregulación durante el proceso de intervención. Si uno de los niños iniciaba un conflicto, los demás hacían todo lo posible para regularlo ya que eran concientes de que al infringir las normas perdían la posibilidad de continuar realizando la actividad.
El imaginar o visualizar activa áreas perceptivas del cerebro. El recuerdo de sentimientos de afecto o de frustración afectan directamente el sistema nervioso autónomo.	La imaginación de los niños no era estimulada ya que todo se los daban hecho, ellos solo tenían que rellenar hojas guía y limitarse a copiar lo del tablero, no había posibilidad de que se relacionaran afectivamente con algo por el hecho de haberlo creado o imaginado ellos mismos, y lo peor es que siempre que intentaban intervenir en una clase eran mandados a callar y a seguir las instrucciones.	El hecho que visualizaran, manipularan, imaginaran e inventaran, en actividades como el recorte de letras, la creación de una historia colectiva, la formación de palabras con fichas, entre otras, hacía que los niños vivenciaran el proceso de la lectoescritura.
Cuando la información pasa a la memoria de largo plazo se crean enagramas lo que requiere de concentración,	La poca relación de los temas entre sí hacían que estos quedaran en los niños en su memoria a corto plazo y por lo mismo fuera más fácil que los	El proceso de intervención se caracterizo por la utilización de múltiples canales de aprendizaje (visual, auditivo, táctil)

<p>repetición y variación. Entre más sentidos intervengan más anclados quedan los aprendizajes a largo plazo.</p>	<p>olvidaran, además el aprendizaje vivencial era algo que las profesoras no manejaban, los niños no tenían contacto directo con lo que estaban aprendiendo simplemente veían como la profesora copiaba en el tablero letras, números, canciones pero ellos lo único que hacían era transcribirlo a sus cuadernos o guías por el afán de cumplir con el programa.</p>	<p>los cuales desarrollaban paralelamente a los aprendizajes la memoria a largo plazo haciendo conciente en los niños los aprendizajes.</p>
<p>La formación de conexiones requiere de un tiempo para el almacenaje. Alternar el aprendizaje con momentos de juego podría evitar sobreposiciones. La estimulación sensorial, Caminar, hacer ejercicio ayuda abrir la mente a la estimulación sensorial del mundo real. L. Katz y M. Rubin (2000)</p>	<p>Los niños no tenían momentos lúdicos entre tema y tema y mucho menos entre clase y clase, la oportunidad de distensión era en el recreo, todo esto por el afán de cumplir con lo estipulado en el currículo, las profesoras parecían haciendo carreras entre ellas a ver cual iba más adelantada y no les importaba si los niños estaban cansados o no, ellas solo hacían que llenaran los cuadernos rápido para demostrar que ya habían enseñado ese tema así no hubiera quedado comprendido. Pero esta es una situación que no solo ocurre en esta institución, esta es un problemática que debe afrontar la mayoría de las instituciones educativas</p>	<p>Durante la intervención, los niños sentían que estaban jugando, por lo que el aprendizaje era por añadidura y no existía un agotamiento mental como tal. Así mismo, como la intervención duraba una hora y se hacía en un espacio diferente al aula de clase, el momento en el que nos desplazábamos se convertía en tiempo de distensión para los niños.</p>
<p>El cerebro necesita ordenar y explicarse todo lo que está internalizando,</p>	<p>El ambiente de aprendizaje no era el más adecuado, el aula era oscura, los muebles no</p>	<p>En la intervención siempre estábamos dispuestas a responder inquietudes y a explicar lo</p>

<p>necesita ordenar el entorno.</p>	<p>estaban en buen estado, había muchos niños, la profesora gritaba todo el tiempo, mientras dictaba clase, regañaba a los niños para que se quedaran callados, lo que muchas veces hacía que los niños fueran retraídos y tuvieran miedo de expresarse por temor a ser regañados, no participaban y les costaba trabajo organizar sus ideas para expresar lo que no entendían o lo que querían. Por otra parte lo que se desconoce para el niño no es abordado en el salón de clases ya que es sometido con rigurosidad a una rutina que demanda su trabajo como maquina para hacer lo estipulado. Aquí nunca se vio una mesa redonda en donde los niños y la profesora contaran cosas que les llamaban la atención y curiosidad.</p>	<p>que los niños no entendían. Además los niños podían participar en las actividades y exponer sus opiniones y pensamientos sin temor a que los fuéramos a reprender. El espacio disponible para hacer las actividades era un salón que no estaba en muy buen estado pero intentábamos tener las ventanas abiertas y acomodar a los niños lo mejor posible para que estuvieran cómodos y a gusto.</p>
<p>Se aprende por mimetismo los aprendizajes implícitos de las situaciones cotidianas. Los aprendizajes explícitos exigen una voluntad consciente.</p>	<p>Aquí juega un papel muy importante el ejemplo del docente, los niños llegan de un ambiente familiar poco favorable y encuentran en el colegio a una profesora malgeniada, cansada, gritona, regañona... y ellos se forman bajo ese ambiente siendo espejos de lo que han visto. Además los aprendizajes necesitan ser vivenciales, que tengan relación entre ellos y con la vida diaria de estos niños, sería bueno que ellos pudieran</p>	<p>En la intervención los niños siempre estaban dispuestos a realizar las actividades, se mostraban motivados y con voluntad para hacerlas. Siempre se trató de mostrar a los niños un actitud amable y abierta para con ellos y muchas veces les pedíamos que respondieran de la misma manera tanto con nosotras como con sus compañeros, este ambiente hacía que la hora que pasábamos</p>

	<p>relacionar lo que ven en el colegio con lo que hacen sus padres o con lo que a ellos les gusta y así aprenderían más fácil. Para este aspecto es muy importante la motivación ya que si los estudiantes están realmente motivados y tienen ganas de aprender, pueden decidir conscientemente la internalización de los nuevos conocimientos. Así mismo, No había la voluntad por parte de los niños todo lo contrario se cansaban antes de comenzar y estaban predispuestos a hacer las cosas</p>	<p>juntos no fuera tan estresante y por el contrario fuera vivencial y con muchas oportunidades para que los niños pudieran mostrarse tal como eran.</p>
<p>Hay neurotransmisores que producen sensación de bienestar que permite mantener una disposición positiva para aprender. (serotonina y endorfina)</p>	<p>Estos niños tienen muchos problemas y la felicidad a pesar de su edad no es algo que se manifieste en ellos a menudo, es muy difícil que estos niños estén alegres o que se sientan a gusto con algo, casi siempre están peleando o de mal humor. Además el ambiente que los rodea no es distinto ya que las profesoras casi nunca se toman la molestia de elogiarlos o de decirles una frase que demuestre que han hecho algo bien, es muy difícil que les sonrían o que les manifiesten alguna muestra de afecto y lo peor es que en sus familias el ambiente es igual o peor. Además, La profesora era caracterizada por que no</p>	<p>Cada vez que un niño realizaba una actividad o por lo menos intentaba hacerla dentro de la intervención, era elogiado por su esfuerzo, se les reconocía la voluntad y tratábamos de decirles frases que les subiera el ánimo, esto hacía que los niños cada vez que realizaban algo trataran de mostrar lo que habían hecho a cada una de nosotras para escuchar esas frases que los hacía sentir bien.</p>

	<p>tenía acercamiento a sus estudiantes, no hablaban nunca de las cosas que les pasaban, hacia lo que tenía que hacer y nada más. Cuando los niños se reían (para las profesoras indisciplina) eran reprendidos verbalmente ya que no estaban haciendo el trabajo.</p>	
<p>El buen condicionamiento físico y una buena función cardiovascular tienen implicaciones positivas en el funcionamiento del cerebro.</p>	<p>La actividad física de estos niños estaba limitada a la hora de descanso y muchos de ellos ni siquiera la aprovechaban ya que se la pasaban sentados en el patio, las clases de educación física eran impartidas por las mismas profesoras directoras de grupo y la mayoría de ellas no pasaban de ser rondas o ejercicios que no tuvieran mucha implicación de movimiento. Siempre fue muy curioso ver que no se usaba la ropa adecuada para la clase ya que ellas eran señoras, en su mayoría mayores que ponían a los niños algunos ejercicios mientras ellas estaban en tacones, falda o pantalón y medias veladas.</p>	<p>Este ítem no aplica en la intervención.</p>
<p>La función asociativa más importante de los lóbulos prefrontales sea sopesar las consecuencias de las acciones que van a realizarse y planificar la conducta de acuerdo a ello.</p>	<p>A pesar de las consecuencias de las acciones y planificar la conducta era algo muy difícil de evidenciar en los niños pero por como actuaban que era de manera agresiva y haciendo las cosas al</p>	<p>Antes de comenzar cualquier tarea con los niños los poníamos a pensar en lo que querían hacer y que lo expresaran verbalmente un poco conduciéndolos de la mejor forma.</p>

	azar, no estaban desarrollando esta función asociativa.	
Las áreas de asociación parietales están implicadas en funciones sensoriales superiores y en el lenguaje	El desarrollo del lenguaje de estos niños se veía afectado por la cantidad de problemas que percibían en su entorno, las sensaciones y lo que conocían de su mundo no facilitaba que tuvieran un adecuado desarrollo, razón por la cual eran catalogados como: "problemas de aprendizaje" y se evidenciaban en esta área específica.	En el proceso de intervención se evidencio que algunos niños si tenían problemas severos en el lenguaje pero que los demás no eran que tuvieran verdaderos problemas de aprendizaje si no que no tenían la disposición para aprender en el aula regular ya que cuando salían del salón con nosotras los niños avanzaban en el proceso.
Las áreas de asociación temporales están implicadas en la memoria y la emoción.	La emoción era evidenciada solo en el recreo que era en donde los niños jugaban y se expresaban libremente. En cuanto a la memoria en estos niños no era bien estimulada ya que si bien la tenían a corto plazo era muy difícil que lo que aprendían pasara a ser a largo plazo debido a que no encontraban relación alguna entre lo que aprendían y su contexto.	Cuando los niños salían para participar en la intervención, lo hacían con mucha emoción y eso se hacía evidente por medio de frases y actitudes, ejemplo de ello era que cuando llegábamos a los salones los niños interrumpían lo que estuvieran haciendo para pararse a saludarnos con besos y abrazos e inmediatamente preguntaban a qué horas íbamos a salir ese día. Aunque esta actitud no se veía únicamente con el grupo de niños de la intervención, ya que los demás hacían lo mismo y preguntaban si ese día los íbamos a sacar a ellos.
Los dos hemisferios tienen capacidades cognitivas diferentes. Cada hemisferio por	Las profesoras no conocen la importancia de estimular las diferentes partes del cerebro y sus	Gracias a los referentes bibliográficos que se tenían al momento de diseñar la planeación de

<p>separado, tiene sus puntos fuertes y débiles respecto a una determinada tarea.</p>	<p>funciones, no prevén con sus actividades qué parte del cerebro del niño están fortaleciendo sino que simplemente se dedican a cumplir con dar instrucciones y dictar clases sin un porqué o un para qué. Además solo se presentan al niño dos o tres actividades por hacer en las que prima escribir caligráficamente, manejando el renglón, copiando letras, etc, lo que estimula solo una parte del cerebro y no su completo fortalecimiento.</p>	<p>las actividades a aplicar, se puede decir que se estimuló el área temporal (memoria y emoción), Parietal (funciones sensorial y de lenguaje) y la prefrontal (al planificar conductas y medir consecuencias)</p>
---	--	---

5. COMENTARIOS FINALES

La participación en este proyecto de investigación del que surge nuestro trabajo de grado, nos llevó a tener incontables aprendizajes.

- Uno de los principales fue con respecto a nuestros propios procesos de lectura y escritura, ya que de manera vivencial descubrimos que ningún escrito queda en su versión final desde el primer intento y que contrario a lo que muchos creen, el hecho de escribir dentro de una investigación incluye plasmar en el papel todos los comentarios, dudas, sugerencias o ideas que van surgiendo sobre la marcha, asumiendo que son procesos de reflexión permanentes, relacionados con el pensamiento y la creación.
- El trabajo en el aula de clase es fundamental para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas. Es un espacio privilegiado para ello.
- Los profesionales en Pedagogía Infantil necesitan interactuar con otros profesionales de apoyo a la educación, para dialogar en un plano horizontal y no para esperar que los terapeutas y psicólogos resuelvan las necesidades de los estudiantes.
- Se requiere desplazar la mirada sobre los niños y niñas con “problemas de aprendizaje” a la de niños y niñas con “necesidades individuales”
- La participación en procesos y proyectos de investigación reales, a través de los semilleros de investigación favorecen el aprendizaje tanto de las formas de investigar, como de los temas pedagógicos.
- Las prácticas de escritura con sentido y en contextos reales de investigación, generan inquietudes profesionales. En nuestro caso,

tenemos un artículo en construcción sobre las oportunidades de aprendizaje que da la escuela por medio de sus prácticas cotidianas con los niños y niñas. Esperamos ponerlo en circulación en una revista especializada, para someterlo a la crítica de nuestros colegas.

6. CONCLUSIONES

Después de aplicar la propuesta de intervención pedagógica y de alcanzar los objetivos propuestos se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1. El trabajo con los niños y niñas, para que sea motivador, debe ser relevante y pertinente. (Ferreiro y Teberosky 1979)
2. La motivación en el aprendizaje tiene bases neurológicas que lo potencian (Peralta, 2005). Éstas se presentan a continuación:

“El ser humano está siempre en permanente aprendizaje... La etapa donde las conexiones neuronales se forman en mayor cantidad y donde hay mayor plasticidad a nuevas situaciones, es en la primera infancia. Por lo tanto los niños son los que más y mejor aprenden”⁵¹.

“Cuando se ordena una nueva información, con una conexión ya existente se generan dos neurotransmisores: la dopamina y la acetilcolina, que provocan ganas de continuar aprendiendo”⁵²

“Emoción y motivación son los que dirigen la atención sobre qué informaciones se archivan en los circuitos neuronales”⁵³

“El imaginar o visualizar activa muchas de las mismas áreas del cerebro que la percepción pone en acción”⁵⁴

“La formación de conexiones requiere de un tiempo... Alternar aprendizajes con momentos distendidos de juego sería lo más adecuado didácticamente para evitar sobreposiciones”⁵⁵

⁵¹ PERALTA, Ma. Victoria. Op. cit., p. 123.

⁵² *Ibíd.* p. 125.

⁵³ *Ibíd.* p. 126.

⁵⁴ O.E.C.D. (2003) citado por PERALTA, Ma. Victoria. *Ibíd.* p. 126.

⁵⁵ FRIEDRICH Y PREISS (2003) en: PERALTA, Ma. Victoria. *Nacidos para ser y aprender.* Buenos Aires: Ediciones infanto-juvenil. Pág. 127. 2005

3. La pedagogía tiene un fuerte impacto en el desarrollo de los niños y niñas. Los postulados anteriores hacen reflexionar sobre la labor docente: en no pocas instituciones se está ignorando el peso que tiene la pedagogía en el desarrollo de los niños, ya que cualquier actividad que el docente planea está decidiendo qué sendero neuronal activa o qué conexiones realiza para la internalización del aprendizaje. Este proceso en muchas ocasiones es desconocido por los educadores.

4. La motivación es un aspecto muy importante en el aprendizaje, que va más allá de mantener la atención de los niños. Junto con el aprendizaje significativo, influye en qué y cómo se internalizan todos los conocimientos nuevos en los niños y determinan qué áreas del cerebro se estimulan dependiendo de los intereses de los estudiantes.

5. Se requiere reconceptualizar la motivación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se cree erróneamente que es una sub-actividad que se realiza durante los 5 primeros minutos de la clase y que ya es suficiente para mantener el interés durante el resto del proceso.

6. Tan importante como la motivación, son los vínculos afectivos y el contexto, ya que el bienestar de los niños y niñas favorece su aprendizaje.

7. Parte de la motivación de los niños y niñas tiene que ver con las relaciones que se establezcan entre la escuela y la sociedad a través de la lectura, tanto en sus procesos como en sus contenidos. En ese orden de ideas durante el programa se trabajó por medio de actividades motivadoras para los niños, que al mismo tiempo les demostraran la función social de la lectura, es decir que se evidencie que no es un acto que sólo se realiza en la escuela y más puntualmente en la clase de lenguaje. En síntesis, se pretende mostrar la

influencia de la motivación, asumida desde sus bases neurológicas, en el éxito en la alfabetización inicial.

BIBLIOGRAFÍA

- BRASLAVSKY, Berta P. La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Buenos Aires: Kapelusz, 1962
- CASTORINA, José Antonio y otros. Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro. FCE, México, D.F., 1999
- CERLAC. La lectura en la primera infancia. Documento de trabajo elaborado por Yolanda Reyes. Bogotá 2005
- DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DE EDITORIAL SANTILLANA. Guía del maestro: Módulos para el desarrollo de la letoescritura”. Editorial Santillana, Bogotá.
- FLOREZ, Rita y otros. Promoción de la lectura inicial y prevención de las dificultades en la comprensión de lectura –PROLECIN-, Bogotá, Mayo 2006
- GOLEMAN, Daniel. La Inteligencia Emocional. España: Puresa, 1996.
- GRAVES, Donald H Estructurar un Aula en Donde se Lea y se Escriba Argentina: Aique, 1992
- Informe sobre el desarrollo humano, PNUD, París, 1998.
- KATZ, Lilian. El derecho del niño a desarrollarse y aprender en entornos de calidad. Discurso de Apertura Conferencia OMEP .Santiago, Chile. 2001.
- LA ESCRITURA Y LA ESCUELA. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor. Santa Fe de Bogotá D.C. CORPOEDUCACIÓN. Noviembre de 1999
- LA COMUNICACIÓN. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor. Santa Fe de Bogotá D.C. CORPOEDUCACIÓN. Noviembre de 1999
- LA LECTURA Y LA ESCUELA. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor. Santa Fe de Bogotá D.C. CORPOEDUCACIÓN. Noviembre de 1999

- LA LECTURA Y LA ESCUELA. Secretaría de Educación. Alcaldía Mayor. Santa Fe de Bogotá D.C. CORPOEDUCACIÓN. Noviembre de 1999.
- MUSTARD, Fraser. Desarrollo Infantil inicial: Salud, Aprendizaje y Comportamiento a lo largo de la vida, en: ¿Qué es el desarrollo Infantil? FORO. Primera Infancia y Desarrollo el Desafío de la Década. 2001
- PERALTA, Ma. Victoria. Nacidos para ser y aprender. Buenos Aires: Ediciones infanto-juvenil. 2005
- PERALTA, Ma. Victoria. Los desafíos de la educación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos en: ¿Qué es el desarrollo Infantil? FORO. Primera Infancia y Desarrollo el Desafío de la Década. 2001
- SMITH, Frank. Comprensión de la lectura análisis psicolingüístico. Editorial Trillas. México: 1983
- YOUNG, Mary Eming. Aprendizaje temprano, ganancias futuras, Asegurando un comienzo justo para los niños en riesgo. en: ¿Qué es el desarrollo Infantil? FORO. Primera Infancia y Desarrollo el Desafío de la Década. 2001

ANEXO A

Formato de PLS-3

PLS-3
ESCALA DE LENGUAJE
PARA PREESCOLARES.
Hoja de Registro.

Nombre _____
 Grupo control _____ Exp1 _____ Exp2 _____ Exp3 _____
 Medición _____ Examinador _____

	Año	Mes	Día
Fecha aplicación			
Fecha de nacimiento			
Edad cronológica			

	NUEVO PUNTAJE		PUNTAJES NORMO-REFERENCIADOS					
	Última tarea de CA administrada		Puntaje Estándar (PE)	Intervalo de confianza PE (nivel %)	Rango Percentil (RP)	Valoración del Intervalo de confianza RPs para PE	Equivalencias de Edad	Edad equivalente al intervalo de confianza
Comprensión Auditiva	Menos el número de puntaje 0	-						
	NUEVO PUNTAJE CA			a		a		A
	Última tarea de CE administrada							
Comunicación Expresiva	Menos el número de puntaje 0	-						
	NUEVO PUNTAJE CE			a		a		A
	Puntaje estándar CA							
Puntuación total de lenguaje	mas puntaje estándar CE	+						
	PUNTAJE TOTAL ESTANDAR			a		a		
	Nuevo puntaje CA + Nuevo puntaje CE							A

4-0 a 4-5 (48 a los 53 meses)

Comprensión Auditiva

- 33. Conocimiento de conceptos espaciales.
 Bloques, osito de peluche
"Coloca el bloque... del oso"
 a. abajo _____ b. detrás _____
 c. al lado _____ d. en frente _____
 (Aprueba: Tres correctas)
- 34. Compara animales
Manual p. 28
¿Cuál de estos animales tiene...?
 a. la nariz más larga _____
 b. la cola más larga y fina _____ c. una cola espesa _____
 d. orejas puntudas _____
 (Aprueba: dos correctas)
- 35. Comprensión de instrucciones complejas
Manual p.29
 a. "Muéstrame el gatito que no es negro" _____
 b. "Enséñame el gatito que está durmiendo" _____
 c. "Muéstrame en la caja el gatito negro pequeño" _____

 d. "Muéstrame el gatito con orejas negras y cara blanca" _____
 (Aprueba: Tres correctas)
- 36. Identifica imágenes
Manual pp. 30-32
"Muéstrame el/la..."
 a. paracaídas _____ b. carretilla _____ c. cuadro _____
 (Aprueba: dos correctas)

Comunicación Expresiva

- 33.* Usa preposiciones
 Osito de peluche
"Cuéntame dónde está el oso" Ubique el oso...
 a. en la silla _____ b. detrás de la silla _____ c. al lado de la silla _____
 d. delante de la silla _____
(Aprueba: Dos correctas)
- 34. Usa formas irregulares y regulares de tiempo pasado
"Repite lo que yo digo" a. "Juan *corrió* rápido y *ganó* la carrera" _____
 b. "Ana se *cayó* y *derramó* la leche" _____
 c. "Jorge *oyó* la radio y *bailó*" _____
 (Aprueba: dos correctas)
- 35. Describe un procedimiento
 a. "Dime como se hace un sandwich" _____
 b. "Dime que haces cuando tu te vistes en la mañana"

 (Aprueba: Una correcta)
- 36. Nombra animales
"Nombra todos los animales que puedas decir hasta que te diga que pares"
 Escriba las respuestas producidas en un minuto.

 (Aprueba: Nombra al menos seis animales)

4-6 a 4-11 (54 a los 59 meses)

Comprensión Auditiva

37. Comprende conceptos descriptivos
Manual pp. 33-35
 a. ¿Ves las cadenas? Señala la que es largo" _____
 b. "Mira sus cabellos. ¿De quién es el cabello crespo?" _____
 c. "¿Ves los niños? Señala el que es bajo" _____
 (Aprueba: dos correctas)
38. Entiende conceptos de tiempo
Manual p. 36
 a. "¿Cuales de estos dibujos muestra *la noche*?" _____
 b. "¿Cuales de estos dibujos muestra *el día*?" _____
 (Aprueba: Dos correctas)
39. Comprende conceptos de cantidad
Manual pp. 37-38
 a. "Cuenta los peces. ¿En cuál acuario hay tres peces?" _____
 b. "Cuenta las fresas en el plato. ¿En cuál plato hay cinco fresas?" _____
 (Aprueba: Dos correctas)
40. Comprende oraciones de voces pasivas
Manual pp. 39-40
"Muéstrame..."
 a. "El abuelo que fue besado por el bebé" _____
 b. "El perro que fue perseguido por la cabra" _____
 (Aprueba: Dos correctas)

Comunicación Expresiva

37. Definición de palabras (Aprueba: Dos correctas)
"Dime lo que es un..."
 a. tenedor _____
 b. carro _____
 c. zapato _____
38. Repite oraciones (Aprueba: Una correcta)
"Di lo que yo digo"
 a. "Jesús lava los platos, luego ve la televisión" _____
 b. "El niño que tiene el cabello rojo es mi vecino" _____
 c. "Mamá está leyendo el periódico y Papá está durmiendo en la silla" _____
39. Nombra categorías (Aprueba: Dos correctas)
"Escúchame: perro, gato, caballo, cerdo, cabra – todos estos son animales. Ahora escúchame con atención"
 a. "Tren, muñeca, balón, rompecabezas- todos estos son..." _____
 b. "Sombrero, camisa, pantaloneta, vestido, pantalones- todos estos son..." _____
 c. "Hamburguesas, cereal, naranjas, puré de papas, pizza – todos estos son..." _____
40. Responde preguntas con *Por qué* dando razones.
 a. ¿Por qué tú lavas tus dientes? _____
 b. ¿Por qué te pones zapatos? _____
 c. ¿Por qué colocas hielo en tu gaseosa? _____
 (Aprueba: Dos correctas)

5-0 a 5-11 (60 a los 71 meses)

Comprensión Auditiva

41. Comprensión *nombre + dos adjetivos modificadores*
Manual p.41
 a. "Muéstrame al perro blanco y peludo" _____
 b. "Muéstrame al perro negro y pequeño" _____
 (Aprueba: Dos correctas)
42. Comprensión de conceptos de cantidad
Manual p.42
 a. "Juan comparte media galleta con su hermano. ¿Cuál dibujo muestra *media* galleta?" _____
 b. "¿Cuál dibujo muestra *toda* la galleta?" _____
 (Aprueba: Dos correctas)
43. Comprensión de *-or* final como indicador de "uno quién es..."
Manual pp.43-44
"Encuentra al..."
 a. patinador _____
 b. bateador _____
 (Aprueba: Dos correctas)
44. Comprensión conceptos de tiempo/secuencias
Manual p.45
"Estos dibujos muestran a un niño tomando un baño"
 a. ¿Qué es lo *último* que pasa? _____
 b. ¿Qué es lo *primero* que pasa? _____
 (Aprueba: Dos correctas)

Comunicación Expresiva

41. *Usa adjetivos para describir gente y objetos.
 (Aprueba: Una correcta)
Manual p.57
"Ahora tu eres el profesor/a"
 a. "Dime cuál carro quieres que yo señale" _____
 b. "Cuéntame cuál niña quieres que yo señale" _____
42. Construye oraciones (Aprueba: Dos correctas)
"Yo voy a inventar algo sobre un gato y un ratón. Escucha: El gato persigue al ratón. Ahora inventa tu algo sobre..."
 a. una *niña* y *flores* _____
 b. una *vaca* y una *finca* _____
 c. un *niño* y una *bicicleta* _____
43. Define palabras (Aprueba: Dos correctas)
"Yo voy a preguntarte sobre lo que significan algunas palabras. ¿Qué es un...? Cuéntame dos cosas sobre un..."
 a. banano _____
 b. teléfono _____
 c. piano _____
44. Usa palabras que expresan cantidad
Manual p.58
 a. "Mira, el vaso de esta niña está *lleno*. El vaso de esta niña está..." (Vacío) _____
 b. "A Samuel no le dieron mucha pasta. El recibió menos pasta que ella. Ella recibió..." (Más, mucho) _____
 (Aprueba: Dos correctas)

Comprensión Auditiva

45. Adiciona y sustrae números hasta cinco
- a. "Si tu tienes cinco pesos y pierdes uno, ¿cuántos pesos te quedan? _____"
- b. "Si tu tienes dos lápices y yo te doy dos lápices más, ¿cuántos lápices tendrías? _____"
- c. "Si tu tienes tres dulces y yo te doy dos dulces más, ¿cuántos dulces tendrías? _____"
- (Aprueba: Dos correctas; muestra el número correcto con los dedos o cuenta la respuesta)

46. Indica las partes de su cuerpo. (Aprueba: Dos correctas)

"Muéstrame tu/tus..."

- a. muñeca _____
- b. balón _____
- c. tobillo _____

47. Comprende conceptos de tiempo (Aprueba: Dos correctas)

Manual p.46

"Estos dibujos muestran los diferentes momentos en el año. Señálame el dibujo que muestre la..."

- a. Navidad _____
- b. Noche de brujas _____

48. Identifica dibujos

Manual p. 47-50

"Muéstrame en este dibujo..."

- a. el termo _____
- b. las espinas _____
- c. la brújula _____
- d. el coro _____

(Aprueba: Tres correctas)

46. Recuenta una historia con un soporte visual

Manual pp.59-60

"Esta es una historia sobre una niña y su perro, Motas. Escucha la historia. Yo quiero que tu me cuentes la historia después de que yo lo haya hecho"

- a. "Jenny tiene un perro llamado Motas. A Motas le gusta dormir en una vieja manta al lado de la puerta"
- b. Una noche llovía y llovía. ¡Motas estaba empapado!
- c. Jenny llamó a su papá. "Papá, Motas se mojó con la lluvia. ¿Puedes construir una perrera para Motas?" El papá dijo, "¡Claro! Y tu puedes ayudarme a construirla".
- d. Al siguiente día, Jenny y su papá comenzaron a trabajar. Motas olfateaba por ahí. El quería saber que estaba pasando.
- e. Pronto la nueva perrera estaba terminada. Jenny pintó el nombre de Motas sobre la puerta. Ella dijo "¡Mira, Motas! ¿Te gusta tu nueva casa?"
- f. Jenny quedó sorprendida cuando Motas salió corriendo. Jenny dijo, ¡Oye, Motas! ¿Qué estas haciendo?"
- g. Motas arrastró su manta desde la puerta y la colocó dentro de la casa. Luego arregló su manta como a él le gusta.
- h. Ahora cuando llueve, ¡Motas está a gusto y seco en su nueva casa! Ahora cuéntame la historia"
- Introducción _____ Secuencia _____ Conclusión _____
- (Aprueba: La historia tienes una introducción, secuencia y conclusión)

Comunicación Expresiva

45. Usa formas comparativas y superlativas (más, el/la más)

"Escucha. Yo quiero que termines estas oraciones para mí"

- a. "Una silla es pesada, pero una cama es..." _____
- b. "Una lámpara es brillante, pero el sol es..." _____
- c. "Una bicicleta es rápida, un carro es más rápido, pero un avión es..." _____
- d. "Un teléfono es ruidoso, la bocina del carro es más ruidosa, pero la sirena de una ambulancia es..." _____

(Aprueba: Tres correctas)

47. Usa -or final como indicador de "uno quién es..."
- "tu sabes que una persona que enseña es un profesor. Entonces"

- a. "Una persona que escribe es un..." (Escritor) _____
- b. "Una persona que patina es un..." (Patinador) _____
- c. "Una persona que gana un juego es el..." (Ganador) _____

(Aprueba: Dos correctas)

48. Usa plurales

Manual p.61

Señale cada dibujo.

- a. "Esta niña perdió un diente. Esta niña perdió dos..." (dientes) _____
- b. "Aquí está un hombre. Aquí están dos..." (hombres) _____
- c. "Aquí está un ratón. Aquí están dos..." (ratones) _____

(Aprueba: Dos correctas)

ANEXO B
Formato de Wpsi

1/0

N.º 71

W P P S I

**Escala de Inteligencia de Wechsler para
Preescolar y Primaria**

HOJA DE RESPUESTAS

Apellidos Nombre Sexo

Fecha de nacimiento Lugar de nacimiento Residencia habitual

Actividad Centro Curso

Otros datos

	AÑO MES DIA		Puntuación bruta	C. I.
Fecha del examen		Total Verbal		
Fecha nacimiento		Total Manipulativo		
Edad		Total Escala		

Examinado por:

Evaluado por:

OBSERVACIONES:

CUADRO RESUMEN DE PUNTUACIONES		
PRUEBA	Puntuación bruta	Puntuación ajustada
Información		
Vocabulario		
Aritmética		
Semejanzas		
Comprensión		
(Frases)		
PUNTUACION VERBAL		
Casa de los Animales		
Figuras incompletas		
Laberintos		
Dibujo Geométrico		
Cuadrados		
(Retest Casa de los Animales)		
PUNTUACION MANIPULATIVA		
PUNTUACION TOTAL		



Copyright © 1980, by TEA Ediciones, S. A. Copyright 1949 © 1963, 1967, by The Psychological Corporation, 304 East 45th Street, New York, N. Y. 10017. Traducida y adaptada por TEA Ediciones, S. A., según acuerdo especial con el propietario del «Copyright» original, Madrid, 1980. Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Edita: TEA Ediciones, S. A. - c/ Fray Bernardino de Sahagún, 24. - Madrid-15. Imprime: Aguirre Campano - Deganzo, 15 dupdo. - Madrid-2. Depósito Legal: M. 24.890 - 1975.

1 - INFORMACION. Terminación: 5 fracasos consecutivos		Puntuación (1 ó 0)
1. Nariz		
2. Orejas		
3. Dedo		
4. Botella		
5. Vida-agua		
6. Animales (3)		
7. Patas-perro		
8. Hierba		
9. Redondas (2)		
10. Cielo-noche		
11. Medicinas		
12. Pesetas		
13. Medir-largo		
14. Estaciones		
15. Carta-correo		
16. Pan		
17. Lona		
18. Queso		
19. Hervir-agua		
20. Docena		
21. Rubí		
22. Salida-sol		
23. Años-siglo		
		Teste!

CASA DE LOS ANIMALES		
Tiempo límite: 5 minutos		
Tiempo	Minutos	Segundos
Errores	_____	_____
Omisiones	_____	_____
Errores + Omisiones	_____	
Puntuación directa	_____	

Véanse instrucciones en el Manual

CASA DE LOS ANIMALES		
Tiempo límite: 5 minutos		
Tiempo	Minutos	Segundos
Errores	_____	_____
Omisiones	_____	_____
Errores + Omisiones	_____	
Puntuación directa	_____	

• Utilizar esta casilla cuando se aplique Casa de los Animales por segunda vez. Véase el Manual

3 - VOCABULARIO. Terminación: 5 fracasos consecutivos		Puntuación (1 ó 0)
1. Cuchillo		
2. Gasolina		
3. Zapato		
4. Lámpara		
5. Paraguas		
6. Sombrero		
7. Bicicleta		
8. Carta		
9. Burro		
10. Tobogán		
11. Pena		
12. Castillo		
13. Destornillador		
14. Trueno		
15. Mosca		
16. Lotería		
17. Microscopio		
18. Unir		
19. Diamante		
20. Encía		
21. Héroe		
22. Dócil		
Total		

4. FIGURAS INCOMPLETAS		Punt. (1 ó 0)
Terminación: 5 fracasos consecutivos a partir del Dibujo 3		
1. Peine		
2. Vagón		
3. Muñeco		
4. Flores		
5. Cara		
6. Zorro		
7. Mesa		
8. Balancín		
9. Mano		
10. Gato		
11. Puente		
12. Tendedero		
13. Reloj		
14. Zapato		
15. Coche		
16. Columpio		
17. Puerta		
18. Casa		
19. Chaqueta		
20. Naipes		
21. Gallo		
22. Tijeras		
23. Tornillo		
Total		











5. ARITMETICA		Punt. (1 ó 0)
Terminación: 4 fracasos consecutivos		
1. Pelotas		
2. Rayas		
3. Estrellas		
4. Cerezas		
Respuesta		
5.		
6.		
6 años o más: comenzar aquí		
7.		
8.		
9. 30"		
10. 30"		
11. 30"		
12. 30"		
13. 30"		
14. 30"		
15. 30"		
16. 30"		
17. 30"		
18. 30"		
19. 30"		
20. 30"		
Total		

6. LABERINTOS Terminación: 2 fracasos consecutivos a partir de 1 B

Laberinto	Máximo errores	Errores	Puntuación			
1A.	45"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
1B.	45"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
2.*	A 45"	0	1 Error 0	0 Errores 2		
	B 45"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
3.*	A 60"	1	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
	B 60"	0	1 Error 0	0 Errores 1		
4.	45"	1	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
5.	45"	1	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
6.	45"	1	2 Errores 0	1 Error 1	0 Errores 2	
7.	45"	2	3 Errores 0	2 Errores 1	1 Error 2	0 Errores 3
8.	60"	2	3 Errores 0	2 Errores 1	1 Error 2	0 Errores 3
9.	75"	3	4 Errores 0	3 Errores 1	2 Errores 2	1 Error 3
10.	135"	3	4 Errores 0	3 Errores 1	2 Errores 2	1 Error 3
Total						

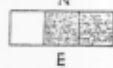

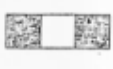




* Se produce fracaso cuando se fallan ambos ensayos.

7. DIBUJO GEOMETRICO
Terminación: 2 fracasos consecutivos

Dibujo	Puntuación
1. 	0 1 2
2. 	0 1 2
3. 	0 1 2
4. 	0 1 2
5. 	0 1 2
6. 	0 1 2 3
7. 	0 1 2 3
8. 	0 1 2 3 4
9. 	0 1 2 3 4
10. 	0 1 2 3 4
Total	

8. SEMEJANZAS : Terminación: 4 fracasos consecutivos a partir del elemento 5

	Puntuación (1 ó 0)		Puntuación (1 ó 0)
1. Tren		9. Leche-agua	
2. Zapatos		10. Cuchillo-Cristal	
3. Pelota			Puntuación (2, 1 ó 0)
4. Vaso		11. Ciruela-melocotón	
5. Pan-Carne		12. Vino-cerveza	
Terminación: fracaso en los elementos 1 a 5		13. Piano-violín	
6. Piernas		14. Peseta-duro	
7. Lápiz		15. Abrigo-jersey	
8. Niños-hombres		16. Gato-Ratón	

9. CUADRADOS Terminación: 2 fracasos consecutivos a partir del elemento 3							
Dibujo	Tiempo	B/M	Puntuación	Dibujo	Tiempo	B/M	Puntuación
1.  N E	1 30" D		0 2	6. 	1 45" ND		0 2
	2 30" D				2 45" D		
2. 	1 30" ND		0 2	7. 	1 60" ND		0 2
	2 30" D				2 60" D		
Terminación: fracaso en los elementos 1 y 2 6 años o más: comenzar aquí.							
3. 	1 30" D		0 2	8. Ver tarjeta	1 60" D		0 2
	2 30" D				2 60" D		
4. 	1 30" D		0 2	9. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2
	2 30" D				2 75" D		
5. 	1 45" D		0 2	10. Ver tarjeta	1 75" ND		0 2
	2 45" D				2 75" D		
Total							

«D» significa que el examinador hace una demostración.

«N D» significa que el examinador no hace demostración. Véanse instrucciones

10 - COMPRENSION. Terminación: 4 fracasos consecutivos		Puntuación 2,100
1. Lavarse		
2. Corte-dedo		
3. Water		
4. Casas-ventanas *		
5. Relojes		
6. Pérdida-pelota		
7. Jugar-cerillas		
8. Trabajo *		
9. Vestidos *		
10. Niños-enfermos		
11. Casa-ladrillos *		
12. Pelea		
13. Alumbrado-Habitación		
14. Pan		
15. Criminales *		

* Si el niño da una sola razón, se dice: «Dime, por qué más. . . (las casas tienen ventanas)».

PRUEBA COMPLEMENTARIA

FRASES	Terminación: 3 fracasos consecutivos	Máximo errores	Errores	Puntuación
A. Mi casa		0		0 1
B. Las vacas son grandes.		0		0 1
C. Dormimos por la noche.		1		0 1 2
Comenzar por la frase 1; si fracasa, aplicar A, B y C.				
1. María tiene un abrigo rojo.		1		0 1 2
2. El perro malo corre detrás del gato.		1		0 1 2
3. Es muy divertida ir a un campamento en el verano.		1		0 1 2
4. Susi tiene dos muñecas y un osito marrón.		1		0 1 2
5. Javier encontró tres huevos azules en un nido.		2		0 1 2 3
6. A Pedro le gustaría tener botas nuevas y un traje vaquero.		2		0 1 2 3
7. Comer muchos bombones y helados nos puede producir dolor de estómago.		3		0 1 2 3 4
8. El chaparrón que cayó la noche pasada hizo que muchos autobuses llegaran tarde al Colegio.		3		0 1 2 3 4
9. El precio de los zapatos y vestidos de invierno no es tan alto como el año pasado.		3		0 1 2 3 4
10. El próximo lunes nuestra clase irá al parque zoológico. Tráete la comida y ten cuidado de llegar a tiempo.		3		0 1 2 3 4
Total				

COMENTARIOS:

ANEXO C

Formato de Procesamiento Fonológico

PRUEBA DE PROCESAMIENTO FONOLÓGICO

Nombre: _____	Fecha: _____
Examinador: _____	

I. Conocimiento Fonológico

1. Nivel Silábico

1.1. Segmentación de palabras en sílabas

Instrucción: "Escóchame atentamente porque ahora te voy a decir unas palabras. Quiero que des un golpe sobre la mesa por cada parte de la palabra que yo diga, ¿entiéndes? Seta: sa - ta, zapo: za - po ¿verdad?"

Items de división:

F1 Mano 2
F2 Sol 1

N. Item	Item	Rta. Item			Rta.
P1	Dedo	2	1	0	
P2	Muñeca	3	1	0	
P3	Desayuno	4	1	0	
P4	Pan	1	1	0	
P5	Bestia	3	1	0	
Total					

1.2. Omisión sílaba inicial

Instrucción: "Vamos a decir una palabra quitándole una parte"
Ejemplo: "Cómo suena gato sin /ga/"

Items de división:

F1 tata sin ta ta
F2 toca sin to ca

N. Item	Item	Rta. Item			Rta.
P1	sapo sin sa po	1	0		
P2	palo sin pa lo	1	0		
P3	loriga sin lor luga	1	0		
P4	Candado sin can dado	1	0		
P5	gusano sin gu sano	1	0		
Total					

1.3. Omisión sílaba final

Instrucción: "Vamos a decir una palabra quitándole una parte"
Ejemplo: "Cómo suena palo sin /lo/"

Items de división:

F1 rosa sin sa no
F2 bata sin ba ta

N. Item	Item	Rta. Item			Rta.
P1	ulno sin no ul	1	0		
P2	igre sin gre il	1	0		
P3	tiolador sin dor tiola	1	0		
P4	zapalo sin lo zapo	1	0		
P5	manzana sin na manza	1	0		
Total					

2. Nivel Intra sílabico

2.1. Parear rima s

Instrucción: (Utilizando el cuadernillo anexo a la prueba) "Te voy a mostrar un niño, es de otro país, y tiene un nombre muy raro, este niño quiere encontrar una cosa que le mira como su nombre" -Se presenta en cada ítem, la imagen de un niño y se le dice su nombre, luego el niño que participa en el estudio, debe elegir de entre tres imágenes la que le mira igual que el nombre del niño de la imagen-

Items de división:

F1 Tron cruz-tes-ron
F2 Stiel pez-miel-tor

N. Item	Item	Rta. Item			Rta.
P1	Dan: pan-gas-bar Pan	1	0		
P2	Raf: pan-sal-mar Sal	1	0		
P3	Teo: flor-to-le Fleo	1	0		
P4	Me: le-re-pte Ple	1	0		
P5	Fol: los-dos-sol Sol	1	0		
Total					

2.2. Eliminar ataques

Instrucción: "Vas a decirme como suena esta palabra si le quitamos un sonido, el primer sonido. Como suena sal, si le quito el sonido /s/, suena al."

Items de división:

F1 Pex sin /p/ íp/
F2 Dos sin /d/ íd/

N. Item	Item	Rta. Item			Rta.
P1	Mar sin /m/ ar	1	0		
P2	Sal sin /s/ al	1	0		
P3	Bar sin /b/ ar	1	0		
P4	Gas sin /g/ as	1	0		
P5	Pan sin /p/ an	1	0		
Total					

2.3. Eliminar rima c

Instrucción: "Vas a decirme como suena es la palabra si le quitamos un sonido, ¿Como suena sal, si le quito la l, suena is?"

Items validación:

F1 Pex sin /as/
F2 Dos sin /os/

N. Item	Item	Rta. Item			Rta.
P1	Ces sin /as/	g	1	<input type="checkbox"/>	
P2	Ple sin /le/	p	1	<input type="checkbox"/>	
P3	Los sin /os/	l	1	<input type="checkbox"/>	
P4	Rey sin /ey/	r	1	<input type="checkbox"/>	
P5	Pan sin /an/	p	1	<input type="checkbox"/>	
Total					

2.4. Juicio de comparación

Instrucción: "Te voy a mostrar tres dibujos, tienes que escoger el que no rima, es decir el que termina distinto"

Items validación:

F1 cuna casa luna

N. Item	Item	Rta. Item			Rta.
P1	Boca, sopa, boca	sopa	1	<input type="checkbox"/>	
P2	Mico, lino, pino	mico	1	<input type="checkbox"/>	
P3	Celo, sapo, palo	sapo	1	<input type="checkbox"/>	
P4	Lala, rala, le	le	1	<input type="checkbox"/>	
P5	Colegio, cuela, crela	colegio	1	<input type="checkbox"/>	
Total					

2. Nivel Fonético

2.1. Segmentación silábica

Instrucción: "Tu sabes que las palabras están formadas por sonidos, ¿verdad? Yo te voy a decir los sonidos de una palabra y tu me vas a decir la palabra que dice. Escucha con atención: a-l-l-a, junta los sonidos y dime que palabra le dice (ala).

Items validación:

F1 a-n
F2 re-y

N. Item	Item	Rta. Item			Rta.
P1	s-al		1	<input type="checkbox"/>	
P2	m-an-o		1	<input type="checkbox"/>	
P3	am-o-r		1	<input type="checkbox"/>	
P4	am-i-g-o		1	<input type="checkbox"/>	
P5	m-e-t-a-d-o-n		1	<input type="checkbox"/>	
Total					

2.2. Identificación del primer fonema

Instrucción: ¿Utilizarás el cuadernillo anexo a la prueba? "Te voy a mostrar unas imágenes, y me vas a decir cual de ellas empieza con el sonido que te voy a decir. Indica el que empieza con e elefante cocodrilo hipopótamo"

Items validación:

F1 m manzana naranja limón

N. Item	Item	Rta. Item			Rta.
P1	Buro Camisa Palo	Balón	1	<input type="checkbox"/>	
P2	Gelo Corno Medias	gomo	1	<input type="checkbox"/>	
P3	Estrella Bomador Regla	estiro	1	<input type="checkbox"/>	
P4	Falda Soda Caril Foca	foca	1	<input type="checkbox"/>	
P5	Rosa Balón Ratón Calón	ratón	1	<input type="checkbox"/>	
Total					

Total Requiere clas

1. Nivel Silábico	1.1. Segmentación de palabras en sílabas		
	1.2. Omisión sílaba inicial		
	1.3. Omisión sílaba final		
Total nivel silábico			
2. Nivel Intrasilábico	2.1. Parar rimas		
	2.2. Eliminar aques		
	2.3. Eliminar rimas		
	2.4. Juicio de comparación		
Total nivel intrasilábico			
3. Nivel Fonémico	3.1. Segmentación silábica		
	3.2. Identificación del primer fonema		
Total nivel fonema			
TOTAL			

ANEXO D
Formato de Batelle

BATELLE
INVENTARIO DE DESARROLLO

PRUEBA SCREENING
HOJA DE ANOTACIÓN

NOMBRE _____
COLEGIO _____
PROFESOR _____
EXAMINADOR _____ GRUPO _____

	ANO	MES	DA
Fecha de examen			
Fecha de nacimiento			
edad			
Edad en meses		x12 + meses	

Formato de Puntuación

AREA PERSONAL SOCIAL

Ts 13	Describe sus sentimientos	2	1	0
Ts 14	Escoge a sus amigos	2	1	0
Ts 15	Participa en juegos competitivos	2	1	0
Ts 16	Distingue las conductas aceptables de las no aceptables	2	1	0
Ts 17	Actúa como líder en las interacciones con los compañeros	2	1	0
Ts 18	Pide ayuda al adulto cuando lo necesita	2	1	0

$$\square + \square = \square$$

AREA ADAPTATIVA

Ts 33	Se viste y se desnuda	2	1	0
Ts 34	Completa tareas de dos acciones	2	1	0
Ts 35	Va al colegio solo	2	1	0
Ts 36	Contesta a preguntas ¿qué harías si...?	2	1	0
Ts 37	Conoce su dirección	2	1	0
Ts 38	Utiliza el teléfono	2	1	0

$$\square + \square = \square$$

AREA MOTORA

Ts 53	Recorre 3mts saltando sobre un pie	2	1	0	2	1	0
Ts 54	Copia un triangulo						
Ts 55	Se mantiene sobre un solo pie Alternativamente, con los ojos cerrados	2	1	0	2	1	0
Ts 56	Copia los numeros del uno al cinco				2	1	0
Ts 57	Anda por un linea punta – talón	2	1	0			
Ts 58	Copia palabras con letras mayúsculas y minúsculas				2	1	0

$$\square + \square$$

$$\square + \square$$

$$\square + \square = \square$$

AREA COMUNICATIVA

Ts 71	Comprende el plural	2	1	0			
Ts 72	Utiliza frases de cinco o seis palabras				2	1	0
Ts 73	Comprende el futuro de los verbos ser y estar	2	1	0			
Ts 74	Utiliza el comparativo				2	1	0
Ts 75	Reconoce palabras que no pertenecen a una categoría	2	1	0			
Ts 76	Habla sobre una cosa que puede suceder				2	1	0

$$\begin{array}{r} \square + \square \\ \square \end{array} + \begin{array}{r} \square + \square \\ \square \end{array} = \square$$

AREA COGNITIVA

Ts 89	Responde a preguntas lógicas sencillas	2	1	0
Ts 90	Completa analogías opuestas	2	1	0
Ts 91	Identifica colores	2	1	0
Ts 92	Identifica los objetos primeros y últimos de una fila	2	1	0
Ts 93	Recuerda hechos de una historia contada	2	1	0
Ts 94	Resuelve sumas y restas sencillas	2	1	0

$$\square + \square = \square$$

ANEXO E

Formato de preguntas de la entrevista

1. ¿Por qué cree que a algunos estudiantes les cuesta aprender a leer?

2. Usted cree que la motivación es importante en este proceso ¿por que?

3. ¿Cómo se dan cuenta que un niño esta motivado?

4. Ustedes cómo pueden motivar a los estudiantes para que aprendan a leer ¿por qué?

ANEXO F

Entrevistas

Profesora 1

Pregunta 1: Les cuesta trabajo aprender a leer porque son distraídos porque de pronto no han tenido una motivación por parte de los mismos padres de familia de pronto en preescolar no tuvieron algo que los motivara y esa es la causa aun nosotros mismos de pronto como ellos están tan disipados no tiene uno como ayudarles a enfocar esa lectura.

Pregunta 2: Sí, la motivación es importante porque el niño tiene mas eeee, tiene algo que lo estimula, necesita él de un estímulo para aprender a leer ee esos estímulos pueden estar basados en el mismo salón de clase, en los libros que utilice en el mismo profesor, cómo llegue a darles la clase.

Pregunta 3: Uno se da cuenta que esta motivado porque desde que llega esta preguntando que sigue, qué va aprender ese día, qué le gustaría hacer, entonces uno se da cuenta de eso y también el que no esta motivado no le interesa nada.

Pregunta 4: Bueno una motivación para aprender a leer y que la estamos practicando es con guías, con dibujos, con trabajos en plastilina, con pintura esto mismo que están haciendo en la practica se les va haciendo en la lectura por ejemplo dibujar algo que empiece por una letra o que en plastilina modelen alguna cosa que principie por esa letra entonces pues eso.

Profesora 2

Pregunta 1: Porque pienso que en la casa tampoco los motivan, uno los motiva con todas las cosas que puede, por ejemplo les hace uno rondas, les hace juegos para que ellos empiecen a motivarse en esa parte.

Pero es que yo veo que ahora los niños no se motivan con nada, si tu les haces juegos, les pones a colorear, todas esas cosas y ellos no se como que no tienen el interés que había antes para motivarse, pienso eso.

Pregunta 2: Pues si, sí es importante para que ellos puedan crear y mejorar mas su dialogo.

Pregunta 3: Cuando uno lo ve participar, cuando uno lo ve como animado cuando responde a lo que uno le esta dando a conocer, lo que le esta enseñando entonces uno se da cuenta que esta motivado.

Pregunta 4: Pues seria... o sea lo que nosotros les enseñamos acá en el colegio lo que les damos a ellos en la casa también si hubiese esa continuidad que le ayudaran ahí a motivarlo a leer con cuentos con esto así como se hace

aquí entonces sería bueno porque ellos nos ayudarían a reforzar, a reforzar la lectura y que los papas los motiven, que les compren cuentos, lo que ellos les guste, así no se den cuenta sino que llamen la atención para leer y cuando ellos empiezan a leer ahí se van, se van solos les gusta, les llama la atención. Eso sería bueno.

Profesora 3

Pregunta 1: Algunos porque no tienen la preparación suficiente de preescolar, otros por negligencia personal, algunos otros por falta de entusiasmo y motivación y muchos por problemas de aprendizaje.

Pregunta 2: Mmm, yo creo que es la mas importante, cuando un niño se siente motivado hacia el texto escrito lo maneja mas fácilmente, la motivación tanto de la casa como por parte del docente y personal.

Pregunta 3: Cuando se entusiasma por todas las actividades que uno hace, cuando el avanza con satisfacción a aprender las letras cuando las maneja con propiedad cuando las asimila, cuando las practica.

Pregunta 4: Si, especialmente dándole cariño y afecto y enseñándole al niño... que sea..., lo primero que el tiene que aprender es que él es una persona muy inteligente. Cuando tu motivas al niño con inteligencia, con que el es importante, con la necesidad de aprender, con que el texto escrito es muy importante para el porque por el lo encuentra por todas partes, el niño se motiva, pero especialmente el amor.

Profesora 4

Pregunta 1: Quizás algunos tengan dificultades de tipo como académico y otros es por falta de la ayuda de la familia, falta de la colaboración de los papás. En el caso de mi niño epiléptico creo que es a causa de la enfermedad o algo neurológico que tenga porque no. Mas que todo es falta de colaboración en la casa y falta de atención e interés de los niños también.

Pregunta2: Es lo mas importante porque se trata la atención del niño se puede lograr algo con ellos. Es lo principal para un chiquito tratar de motivarlo y que le guste. (En voz baja dice pero creo que no lo he logrado, con los cinco chiquitines no)

Pregunta 3: Cuando participa, cuando empieza a leer por ejemplo cualquier cosa utilizando un juego o algo por el estilo, quiere participar, quiere pasar, quiere leer, quiere hacer las cosas o aún cuando me escriben cartas.

Pregunta 4: Personalmente lo hago a través de cosas que a ellos les guste utilizando por ejemplo el chavo, ñoño, las piñatas, los juegos de las piñatas, la cola del burro todo eso y lo aplico ahí eso es una forma, otra mostrándole que a través de los libros uno tiene cómo distraerse y cómo viajar porque si les leo un

cuento los pongo a dormir y que ellos imaginen lo que uno esta leyendo. Entonces en muchos lo he logrado creo que es eso, la forma de buscar lo que a ellos les guste para que ellos arranquen.