



*Olga Mónica
Osorio Espinel*

**La metodología constructiva
como facilitadora del
aprendizaje de la lecto-escritura
en estudiantes del grado inicial de
colegios distritales en Bogotá**



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios

La metodología constructiva
como facilitadora del
aprendizaje de la lecto-escritura
en estudiantes del grado inicial de
colegios distritales en Bogotá

La metodología constructiva
como facilitadora del
aprendizaje de la lecto-escritura
en estudiantes del grado inicial de
colegios distritales en Bogotá

Olga Mónica Osorio Espinel

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-958-8968-28-5

© OLGA MÓNICA OSORIO ESPINEL, 2016
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2016
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181
www.ilae.edu.co

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144
editorialmilla@telmex.net.co

Editado en Colombia
Edited in Colombia

CONTENIDO

RESUMEN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO PRIMERO	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
I. El problema y su importancia	13
II. Objetivos respecto al problema	16
A. Objetivo general	16
B. Objetivos específicos	16
CAPÍTULO SEGUNDO	
MARCO TEÓRICO	17
I. La adquisición del lenguaje escrito	17
A. Principios funcionales	19
B. Principios lingüísticos	20
C. Principios relacionales	20
II. Condiciones necesarias para su aprendizaje	23
A. Ambiente familiar	24
B. Dominio perceptivo y motor	25
C. Habilidades lingüísticas	27
D. Dominio cognitivo	29
III. Evaluación del dominio lector	30
A. Un modelo constructivista	30

CAPÍTULO TERCERO	
CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	33
I. Hipótesis	33
II. Diseño metodológico	33
III. Definición de las variables	34
A. Definición conceptual	34
1. Metodología de enseñanza (variable independiente)	34
2. Nivel alcanzado en el proceso lecto-escritor o rendimiento académico (variable dependiente)	34
B. Definición operacional	35
1. Metodología de enseñanza (variable independiente)	35
2. Nivel alcanzado en el proceso lecto-escritor o rendimiento académico (variable dependiente)	35
IV. Etapas de trabajo	36
V. Descripción de la población y muestra	36
VI. Instrumentos utilizados para recolectar información	38
A. Encuesta	38
B. Pre-test y post-test	38
VII. Control de fuentes de invalidez	39
CAPÍTULO CUARTO	
ANÁLISIS DE DATOS	41
I. Recolección de datos de la prueba inicial y prueba final	41
II. Análisis de los resultados con la prueba t-Student	41
A. Resultados de la prueba pre-test	41
B. Resultados de la prueba post-test	42
CONCLUSIONES	43
I. Rendimiento académico	43
II. Tiempo de ejecución	44
BIBLIOGRAFÍA	45
ANEXOS	47

RESUMEN

Este proyecto es un estudio explicativo cuasi-experimental que se desarrolló en el Colegio Manuel Cepeda Vargas, con dos grupos elegidos de manera natural. Uno de ellos fue elegido como grupo control y el otro como grupo experimental.

Con los dos grupos se buscó llevar a los niños al nivel 5 de lecto-escritura, pero por caminos diferentes, el grupo experimental con la metodología constructiva, mientras que el grupo control lo hizo de manera tradicional. En un primer momento se le aplicó a los dos grupos como pre-test la prueba elaborada por NEMIROVSKY (1999) para identificar el nivel de lecto-escritura en el cual se encuentran los niños, en una segunda etapa se hace la intervención en el aula y en un tercer momento se aplica nuevamente la prueba mencionada anteriormente como pos-test, para verificar el nivel alcanzado por los dos grupos.

Para analizar los resultados se hace uso de la Prueba t-Student, pero vale la pena resaltar que esta evaluación se hace para identificar el nivel lecto-escritor de cada niño más que una evaluación cuantitativa que esquematice a los niños y señale a los niños.

INTRODUCCIÓN

La lectura y la escritura representan dos procesos importantes en el aprendizaje escolar con influencia en los logros académicos de los estudiantes, porque en el momento que leemos y escribimos realizamos una serie de operaciones cognitivas que no somos capaces de ver por sí solas sino tomando conciencia de ellas. La estimulación temprana de estos procesos permitirá que los niños sean exitosos en su formación escolar y no se sumen a los indicadores de fracaso escolar.

De igual manera, ambos procesos poseen relaciones que los convierten en instancias inseparables y a su vez independientes dentro del ejercicio mismo del aprendizaje (BETTHELHEIM, 1983). El lector-escritor comprende y produce textos haciéndose visible una relación cognitiva donde los procesos mentales que intervienen en la lectura y la escritura son los mismos, puesto que se producen textos pensando en la existencia de un lector como condición fundamental y, a la vez, se está en la capacidad de leer algo que se encuentra escrito.

Este trabajo busca hacer que los niños no solo lean y escriban de manera mecánica sino que puedan comprender y darle significado a los textos que leen y de igual manera sus producciones tengan sentido y sean la respuesta a problemas del entorno.

CAPÍTULO PRIMERO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA

Al surgir la escritura, el hombre buscaba plasmar su pensamiento sus ideas y su conocimiento para transmitirlo a otro buscando interpretar los mensajes dejados por nuestros antepasados surge la lectura como una necesidad para conocer nuestra historia. Actualmente es saber leer y escribir no solo es una necesidad si no una competencia que debe tener toda persona. Y llega a la escuela la tarea de hacer de los niños ciudadanos competentes a la hora de leer y escribir.

Lo experimentado en la práctica pedagógica y docente se ha podido evidenciar que la escuela fomenta la lectura en los niños con la intención de mejorar su escritura y a la inversa, tratan de mejorar la lectura a través de actividades escritas en lugar de manejar las actividades de manera diferenciada para cada proceso, porque si un niño tiene dificultades para la producción escrita puede ser hábil para la lectura o viceversa. Por esta razón la enseñanza de ambos procesos, leer y escribir, exige una comprensión profunda de su naturaleza independiente, que no se puede obviar cuando educamos a los infantes

El hecho de que existan buenos lectores que son pésimos en la escritura (no nos referimos a que tengan mala letra sino que experimenten problemas para la producción escrita) o buenos escritores cuya lectura es defectuosa es una prueba clara de que son procesos independientes. Dicha problemática, en donde se asume como igual la estimulación y fortalecimiento de la lectura y la producción escrita, puede evidenciarse en la Institución Educativa Manuel Cepeda Vargas de la ciudad de Bogotá, la cual es objeto de la presente investigación.

A pesar que desde la Institución Educativa Manuel Cepeda Vargas la enseñanza de la lecto-escritura asuma como propósito fundamental la formación de lectores y escritores, enfatizando en la adquisición del lenguaje escrito, la comprensión lectora y la presencia progresiva y sistemática en el aula de situaciones cotidianas, en el escenario real de las aulas de pre-escolar y primaria no se ha logrado un resultado favorable para el aprendizaje de la lectura en los niños.

Lo anterior, desde la perspectiva de la institución, sucede como consecuencia de la cantidad de estudiantes, la falta de estrategias pedagógicas, un bajo conocimiento del grado de dificultad que experimenta cada estudiante y los detalles diarios que consumen buena parte del tiempo del maestro. Lo anterior se presenta no porque el docente deje de lado su creatividad o su interés por enseñar, sino porque existen particularidades que ameritan más atención que otras como los conflictos surgidos en la casa y en el aula misma.

Por tal razón, al valorar la institución los resultados académicos obtenidos al final del año, con respecto a su desempeño en la lectura, las deficiencias y el bajo rendimiento académico preocupan en su totalidad a la institución junto con su equipo docente y terminan formulando actividades complementarias que no responden en particular a ningún principio previo de evaluación detallada de las dificultades experimentadas por los estudiantes.

Los alumnos aprenden cuando se produce una interacción intensa con el entorno y el conocimiento se inscribe en las estructuras de aprendizaje del alumno de un modo significativo y vivencial (GOODMAN, 1986), con lo que incrementan las posibilidades de modificación y acomodación en su mente de lo aprendido. Desde esta perspectiva constructivista y social, lo anterior supone para los docentes, que, además de seleccionar contenidos y actividades de aprendizaje potencialmente significativos que logren comprometer a los alumnos en su aprendizaje, deben recurrir a las situaciones generadoras de conflictos cognoscitivos que permitan a los educandos re-estructurar sus esquemas de conocimiento. Todo lo anterior, claro está partiendo de un conocimiento en lo posible detallado sobre sus habilidades y deficiencias.

Lo anterior suscita una importante pregunta: ¿Una metodología constructiva para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes de preescolar logrará llevar a los niños no solo a la alfabetización sino a la comprensión de lo leído, alcanzando así un mejor nivel de lecto-escritura?

Por lo tanto, el presente problema de investigación consiste en contrastar el nivel de lectoescritura de los estudiantes después de trabajar por medio de dos metodologías diferentes (metodología constructiva y metodología tradicional).

BARRETO (2006) afirma que los primeros pasos de la alfabetización surgen en los años anteriores al preescolar (pre-jardín y jardín) y plantea que no sólo deben existir planes de estudio comunes, sino constante comunicación entre los maestros de estos grados, pero, vale la pena resaltar, que esto se da con facilidad en colegios privados donde se encuentran todos los grados de educación básica en la misma institución, pero en los colegios públicos como el IED Manuel Cepeda Vargas (institución donde se realizará esta investigación) no se presenta en los estudiantes que ingresan al preescolar debido a que los niños en un 90% no tienen un nivel escolar anterior y en los hogares sus padres no se preocupan por el proceso de alfabetización de sus hijos, ya que transfieren esta labor a la escuela. Por lo tanto es de carácter urgente y obligatorio iniciar en el preescolar con el proceso de adquisición de habilidades lecto-escritoras.

Este trabajo es un estudio explicativo cuasi experimental que se desarrollará con dos grupos de estudiantes del preescolar elegidos en ambientes naturales no probabilístico, de los cuales uno será el grupo experimental y el otro el grupo control.

Antes de implementar la metodología de trabajo, se aplicará a los dos grupos la prueba planteada por NEMIROVSKY (1999), la cual está diseñada para evaluar el nivel de lecto-escritura alcanzado por un método constructivista, en una segunda etapa, se trabajará por medio del método constructivo mientras que en el grupo control el trabajo se llevará a cabo por medio de la metodología tradicional. En la tercera etapa, se aplicará la prueba final para contrastar los resultados y las hipótesis.

Al trabajar con dos modelos pedagógicos diferentes se podrá contrastar los resultados y evaluar si presentan diferencias significativas. De este modo, si la metodología constructiva tiene un efecto positivo sobre el aprendizaje, se espera que el grupo experimental alcance un mayor nivel al finalizar al presentar la prueba final.

II. OBJETIVOS RESPECTO AL PROBLEMA

A. Objetivo general

Determinar si existen diferencias significativas entre el nivel de lecto-escritura de los estudiantes que recibieron una enseñanza basada en la metodología constructiva y aquellos cuyo trabajo se realizó por medio de la metodología tradicional.

B. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de lectura en el cual se encuentran los estudiantes antes de implementar las metodologías planteadas.
- Determinar si la metodología constructiva es más eficiente que la metodología tradicional, en términos del nivel de lectura alcanzado por los estudiantes

CAPÍTULO SEGUNDO

MARCO TEÓRICO

El aprendizaje de la lectura, como también su evaluación, ha representado un proceso importante dentro de todo el transcurso de formación y desarrollo de los niños en la escuela. Ha sido objeto de innumerables investigaciones, posturas e interpretaciones, dependiendo ello de la línea teórica adoptada. Todas estas posturas han sido en definitiva hitos y momentos fundamentales para la comprensión del fenómeno; por otro lado, la búsqueda de convergencias ha sido un difícil camino de integración disciplinaria que supone romper con el encasillamiento disciplinario.

Para la presente investigación es fundamental que el abordaje conceptual y teórico sobre el aprendizaje de la lectura no desligue lo psicológico de lo lingüístico, y mucho menos desligue el contexto social de aprendizaje y socialización primaria (familia) y secundaria (la escuela) del ámbito psicológico y lingüístico. Lo anterior quiere decir que una comprensión global de la lectura y su aprendizaje requieren centrar todos los esfuerzos en la comprensión de la naturaleza psicolingüística como también social para un aprendizaje adecuado. Es en este punto en donde el constructivismo como paradigma y la psicolingüística como perspectiva teórica respecto al aprendizaje de la lengua escrita permiten entender cómo se produce o adquiere el lenguaje escrito, cuáles son las condiciones necesarias para que se produzca dicho aprendizaje y desde el constructivismo que elementos juegan un papel fundamental para su evaluación.

I. LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO

La preocupación por el desarrollo evolutivo que sigue el niño en el proceso de adquisición del lenguaje escrito está enmarcada en los estudios

psicolingüísticos que van de los años 1930 a los años 1980 durante el siglo xx. Como lo señalan FERREIRO y TEBEROSKY (1998), lo normal hasta la década de 1960 era estudiar los procesos de adquisición del lenguaje escrito como derivados del proceso de adquisición del dibujo, citando como ejemplo las investigaciones realizadas por HILDRETH y LURCAT. Mientras tanto, en la década de 1970 se han llevado a cabo varias investigaciones pioneras, teniendo como denominador común la aceptación de que el aprendizaje del lenguaje escrito no puede quedar reducido a una simple asociación entre formas gráficas y sonoras, sino que más bien consiste en una reconstrucción conceptual por parte del niño del objeto a conocer (FERREIRO y TEBEROSKY, 1998, p. 46).

A partir de lo anterior se puede inferir que este tipo de investigaciones se enmarcan en lo que se ha convenido en denominar modelo constructivista y en las teorías del aprendizaje significativo¹, las cuales han sido realizadas empleando determinadas técnicas de análisis (por ejemplo, el empleo de la entrevista clínica) y poniendo al niño en contacto directo con el objeto de estudio (en este caso, con el lenguaje escrito) en unas determinadas situaciones de interacción social, tanto del niño con el lenguaje escrito como del niño con otros niños, y de estos con el adulto que mediatiza la situación en la que se producen los comportamientos naturales y/o provocados².

YETTA GOODMAN (1982) después de una amplia revisión de los trabajos relacionados con este tema y como consecuencia de su propia línea de investigación, plantea que es conveniente agrupar el proceso de adquisición del lenguaje escrito dentro de tres principios: funcionales, lingüísticos y relacionales.

-
- 1 Al respecto, se pueden revisar dos obras importantes: por un lado la obra de PIAGET, quien profundiza sobre la naturaleza de las estructuras operatorias presentes en el aprendizaje constructivo de los niños; por otro lado, la obra de AUSUBEL la cual apunta a comprender el sentido del aprendizaje significativo de los niños en el entorno escolar.
 - 2 Respecto a ésta última situación de investigación, es relevante resaltar la experiencia desarrollada por K. GOODMAN, quien a partir del análisis de las diferentes experiencias de aprendizaje escrito de algunos niños de educación inicial, elaboró su teoría o modelo transaccional y psicolingüístico de la lectura.

A. Principios funcionales

Este tipo de principios se refieren al progresivo conocimiento que el niño va adquiriendo acerca de las funciones del lenguaje escrito, en la medida en que se le permita usar la escritura desde los primeros años de vida y en la medida en que tiene posibilidades de observar los *eventos de lecto-escritura* en los que participa. Un evento de lectura es para Yetta Goodman cualquier experiencia de lectura o de escritura en la que los niños participan.

Cuadro 1
Principios funcionales de la adquisición del lenguaje escrito

Deseo de controlar las conductas de los otros	Los datos demostrativos aportados por la autora muestran que los niños ponen rótulos para indicar prohibiciones, mandatos, etc.
Comunicación interpersonal	Entre los dos y los tres años, los niños usan denominaciones escritas para identificar sus posesiones o para enviar mensajes a personas ausentes, siempre que se les estimule a comunicarse con personas queridas por ellos que estén ausentes.
Representaciones de experiencias reales o imaginarias	Hacia los cuatro años los niños comienzan a representar sus experiencias reales o imaginarias, o bien las historias que les han sido leídas o contadas, a través del lenguaje escrito, solapándose en dicho proceso el uso de los signos gráficos con el empleo de dibujos, y el uso de letras perfectamente reconocibles con el empleo de garabatos.
Funciones de tipo heurístico-explicativo	Entre los cuatro y cinco años suele ser corriente observar cómo los niños acostumbran marcar sus dibujos con el objetivo de explicarlos o intentan describirlo usando el lenguaje escrito.
Como una extensión de la memoria	A los cuatro años, o incluso antes, los niños aprenden que el lenguaje escrito puede ser utilizado para recordar algo. Así, por ejemplo, pueden hacer una lista de sus posesiones o de las cosas que quisieran tener, dejar pequeñas notas, etc.

B. Principios lingüísticos

Este tipo de principios hacen referencia al modo como el niño se da cuenta de que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional, de acuerdo con unas determinadas reglas, tanto de tipo direccional, como ortográfico.

Cuadro 2
Principios lingüísticos de la adquisición del lenguaje escrito

Reglas ortográficas	Los niños, a los cuatro años, distinguen perfectamente el uso de las letras mayúsculas y de las minúsculas, como así mismo el uso de la letra cursiva. Igualmente, a esas edades casi todos los niños escriben horizontalmente, casi siempre de izquierda a derecha, aunque a veces suelen hacerlo de derecha a izquierda o en ambas direcciones.
Reglas sintácticas	Entre los cinco y los seis años puede observarse en los escritos de los niños el conocimiento de que algunas terminaciones morfémicas se mantienen iguales independiente de su composición fonológica.
Reglas semánticas y pragmáticas	Los niños preescolares acomodan el uso de determinados términos a la función concreta para la que un escrito está destinado.

C. Principios relacionales

Este tipo de principios hacen referencia al modo como el niño llega a conocer que la escritura puede relacionarse con el objeto y el significado del objeto que está siendo representado, con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas esas relaciones.

Cuadro 3
Principios relacionales de la adquisición del lenguaje escrito

Relación de la escritura con el objeto y con su significado	Aparecen dos fases delimitables: en la primera los niños usan más grafías para significar un objeto en función del tamaño del mismo; en la segunda, el número de grafías se corresponde, dentro de unos ciertos límites, con los componentes fonológicos del nombre del objeto.
Relación de la escritura con la percepción visual de la ortografía	En torno a los cuatro años, los niños dan muestras en sus escritos de tener idea de que ciertos rasgos ortográficos representan el significado en ciertos modos organizados, a pesar de que algunos rasgos llegan a ser más notorios que otros.
Relación del lenguaje escrito con el lenguaje oral	A través de los escritos espontáneos de los niños de preescolar puede comprobarse que el niño relaciona el nombre de una letra con su correspondiente fonema, a la vez que se ha dado cuenta que los límites en el lenguaje oral y en el escrito rara vez son similares.
Relación de la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico	Al final del periodo preescolar los niños comienzan a distinguir que en algunos contextos ciertos principios son más significativos que otros.

Es importante señalar que los anteriores principios de adquisición del lenguaje escrito no representan una definición universal de lo que podría considerarse como las funciones claves en la adquisición del lenguaje escrito. Para una correcta interpretación de las mismas, no hay que olvidar situarlas en el contexto teórico y metodológico que nos ocupa (el de la psicolingüística y sus relaciones con los enfoques constructivistas y las teorías del aprendizaje significativo).

Por otra parte, tanto en la obra de YETTA GOODMAN como en aquellos apartados en donde FRANK SMITH (2003) y KENNETH GOODMAN (1996) se aproximan a la comprensión de la adquisición del lenguaje escrito, no se deja de repetir que dichos modos de apropiación del lenguaje sólo son posibles en la medida en que el ámbito cultural en el que se desarrolla el niño (la familia y la escuela) le permitan una estimulación adecuada del lenguaje escrito como vehículo de comunicación

interpersonal y le ofrezca patrones de comportamiento significativos en relación con los principios mencionados por la autora. Bajo estas condiciones de interacción social e interdependencia con el contexto de desarrollo inicial, la presente investigación entra en total acuerdo con los principios descritos.

Vale también la pena señalar los importantes descubrimientos alcanzados por EMILIA FERREIRO (1982), en cierto modo, coincidentes con los hallados por YETTA GOODMAN (1982) y con la característica de que fueron obtenidos en niños de habla castellana.

FERREIRO (1982) afirma que antes de que la escritura aparezca como una tarea escolar inevitable y antes de que los niños sean iniciados en los rituales de la alfabetización, la lectura ya existe como actividad constituyente en el desarrollo del lenguaje en los niños. Como producto de sus investigaciones podemos referir las presentes afirmaciones:

Cuadro 4
Principios sobre la adquisición del lenguaje escrito en
EMILIA FERREIRO (1982)

1. Uno de los primeros problemas que los niños afrontan para constituir una escritura es definir la frontera que la separa del dibujo.
2. En el comienzo de la diferenciación entre dibujo y escritura las graffías se distribuyen libremente en el espacio disponible. Una vez iniciada la actividad de escribir, es el espacio disponible el que le crea límites.
3. Antes de que los textos sean realmente objetos sustitutos son los textos de alguien o algo, son para ese algo o ese alguien, es allí donde el objeto o personaje se llama de cierta manera, porque allí está su nombre. El nombre es solamente el conjunto de letras, el texto que es puesto en relación con un objeto o imagen. Nombre es lo escrito y no la interpretación de lo escrito.
4. Cuando se pregunta al niño qué textos representan escritura propiamente dicha y cuáles dibujos, el número mínimo exigido para constituir una escritura es muy homogéneo.
5. Uno de los principios esenciales de la escritura alfabética está ya presente: con un número limitado de signos se obtienen por combinatoria diferentes totalidades.

6. Dado que los problemas cognitivos más importantes para el niño que se inicia en el dominio del lenguaje escrito es la comprensión de los constituyentes de las palabras (las sílabas y las letras), no tiene nada de extraño que esto ocurra al final del proceso evolutivo. Esa comprensión se manifiesta a través de dos etapas bien diferenciadas. En la primera el niño representa tantas grafías como sílabas tiene la palabra (hipótesis silábica), lo cual parece lógico dado que la base rítmica de nuestra lengua es la sílaba. En la segunda comienzan a aparecer tantas grafías como fonemas integran a la palabra.

De esta manera, tanto los aportes de YETTA GOODMAN (1982) como los desarrollados por EMILIA FERREIRO, poseen hondas repercusiones en una didáctica que responda al proceso natural de adquisición del lenguaje escrito por parte del niño y que sea capaz de movilizar todos los procesos cognitivos que esa apropiación progresiva del lenguaje escrito exige. También representa un enorme paso para la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito, tanto desde el punto de vista de las edades más apropiadas para iniciar ese proceso, como desde el punto de vista de las estrategias didácticas a emplear.

II. CONDICIONES NECESARIAS PARA SU APRENDIZAJE

El aprendizaje de la lectura y la escritura es una etapa del desarrollo infantil que no se ve condicionada exclusivamente a factores madurativos de tipo biológico y evolutivo. Cuando se habla de madurez para el aprendizaje de la lectura es fundamental referirlo no solamente a las condiciones psicofísicas y psicomotrices, también es necesario referirlo al tipo de tareas o situaciones de aprendizaje frente a las cuales un niño debe verse enfrentado en su camino por aprender a leer y escribir.

Desde la perspectiva de la presente investigación, el aprendizaje y dominio satisfactorio de la lectoescritura es posible si el niño logra desenvolverse bien y de manera progresiva en una serie de situaciones de aprendizaje que implican el dominio de una serie de procesos perceptivo-motrices, cognitivos y psicolingüísticos. Lo anterior, como bien lo afirman BRUNET y DÈFALQUE (1989), implica que el niño no accede a la lectura y la escritura por razones exclusivas de su edad cronológica y su nivel de madurez mental; un factor que motiva su aprendizaje precoz o tardío es la posibilidad de que el ambiente pedagógico y familiar y las metodologías de enseñanza pongan en situación al niño para que

acceda a las múltiples tareas que exige su aprendizaje. No se puede olvidar que en edades como los dos a cinco años existe un interés desmedido del niño por descifrar los signos gráficos.

A continuación se exponen cuáles son dichos prerrequisitos básicos para el aprendizaje exitoso de la lectura, los cuales corresponden a factores de orden perceptivo, motor, lingüístico y cognitivo.

Cuadro 5
Factores determinantes del aprendizaje lector

FACTORES DETERMINANTES EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA
AMBIENTE FAMILIAR
DOMINIO PERCEPTIVO Y MOTOR
Percepción visual Percepción auditiva Integración audiovisual Organización espacio-temporal Estructuración rítmico-temporal Predominio cerebral
DOMINIO LINGÜÍSTICO
Competencia lingüística Conocimiento metalingüístico
DOMINIO COGNITIVO
Procesamiento secuencial-simultáneo Operaciones concretas

A. Ambiente familiar

La mayoría de las investigaciones en este tema consideran que el ambiente familiar al que el niño está expuesto y el nivel evolutivo de éste, interactúan para dar lugar al funcionamiento cognitivo y al desarrollo intelectual y lingüístico (MOLINA, 1998).

Como bien lo muestra el autor, existen evidencias de que el desarrollo temprano (cero-tres años), está asociado a algunos factores del am-

biente familiar como estimulación del lenguaje, interés de los padres y apoyo emocional dado por la familia, número y variación de los juguetes disponibles, grado de organización familiar y variedad y número de experiencias familiares, entre otras. Dichas afirmaciones coinciden con lo aportado por Piaget sobre el pensamiento sensorio-motor y pre-operacional.

MIALARET (1972) afirma que el efecto de los padres puede llegar a ser uno de los elementos dinámicos positivos o negativos de la motivación. Un ambiente propiciador de conductas motivadoras hará que el niño se interese por la lectura y posibilitará un aprendizaje precoz.

B. Dominio perceptivo y motor

Dentro del dominio perceptivo, las aptitudes de percepción visual auditiva, integración audiovisual y modalidad sensorial preferente, organización espacio-temporal y lateralidad, han sido objeto de numerosas investigaciones. En este sentido, la predicción del éxito en la lectura se ha llevado evaluando la aptitud perceptiva en general, la discriminación visual, y la percepción auditiva. Lo cual ha sugerido que la presencia de cualquiera de estos problemas aumentaría la probabilidad de fracaso en la lectura³.

Según lo anterior, sería muy complicado aprender a leer si se es incapaz de realizar tareas de aprendizaje tales como la extracción de información visual de una página impresa, el análisis de características visuales, el trazo de letras, la discriminación auditiva de fonemas, entre otras tareas más. A continuación describiremos dichos aspectos perceptivos.

3 Al respecto, puede consultarse la investigación de DOWNING y THACKRAY de 1974, sobre el desarrollo perceptivo y motor y sus situaciones de aprendizaje.

Cuadro 6

Ámbitos del desarrollo perceptivo y motor

Percepción visual	<p>Se considera la percepción visual un predictor del éxito, incluso por encima de lo que pueda serlo el coeficiente intelectual. Para Frostig, la madurez perceptivo-visual ha sido un indicador de problemas futuros en la lectura. A la edad de los tres a siete años, el desarrollo viso-perceptivo es fundamental siendo un indicador de su desarrollo global (BOURGES, 1990).</p> <p>Los niños de cinco a siete años tienden a manifestar respuestas basadas en la información que reciben perceptualmente mientras que en los mayores intervienen aspectos conceptuales en dichas respuestas. Sin embargo, como lo señala el autor, parece que las aptitudes perceptivo-visuales sólo juegan un rol predominante en los momentos iniciales del proceso de adquisición lectora, ya que, superado este periodo, los niños dependen menos de las estrategias de procesamiento visual, y son las estrategias lingüístico-verbales las más utilizadas.</p>
Percepción auditiva	<p>Los problemas de discriminación de los sonidos del lenguaje, ha sido también empleado como argumento para justificar por qué el niño no aprende a leer y escribir. Para CUETOS (1989) la discriminación auditiva hace referencia a la capacidad de identificar la presencia de un sonido dado, en una cadena de sonidos, así como la capacidad para diferenciar entre sonidos similares. Si se entrena la discriminación auditiva mejora el rendimiento de la lectura.</p>
Integración audiovisual	<p>También ha sido estudiada la integración de estas habilidades en conexión con el proceso lector. Se conoce con el nombre de habilidad para la integración audiovisual que permite al niño establecer las asociaciones de letra-sonido. En dichas situaciones de aprendizaje, el niño puede discriminar bien las letras, por un lado, y los sonidos del lenguaje, por otro, pero es incapaz de integrar información inter-sensorial.</p>

<p>Estructuración rítmico-temporal</p>	<p>Desde un punto de vista neuropsicológico, en la estructuración rítmico-temporal, parecen distinguirse dos funciones: la experiencia temporal inmediata (reproducción o reconocimiento de intervalos temporales) y la orientación temporal (CROWDER, 1985).</p> <p>Diversos autores coinciden sobre la existencia de tres componentes de las capacidades rítmico-temporales: la inducción motriz provocada por el ritmo, la capacidad para discriminar formas rítmicas sucesivas y la precisión que se alcanza cuando se marcan con golpes estructuras rítmicas oídas o vistas.</p>
<p>Predominio cerebral</p>	<p>El predominio cerebral significa el empleo preferencial o dominio de un lado del cuerpo (respecto al eje vertical) sobre el otro. Se tiende a ser diestro o zurdo, aunque, a pesar de ello existan numerosos tipos de alteraciones de la lateralidad (predominancia cruzada, incompleta o ambidiestrismo).</p> <p>Al parecer, existe un proceso genético que va proyectándose a lo largo del desarrollo. En muchos casos, la tendencia social al uso masivo de la mano derecha hace que niños que son zurdos sean “obligados” a usar la derecha apareciendo así las dificultades del “zurdo contrariado” (AJURIAGUERRA y AUZIAS, 1973).</p>

C. Habilidades lingüísticas

Dentro del ámbito del lenguaje, la investigación ha estado centrada en dos áreas fundamentales: la competencia lingüística y el conocimiento metalingüístico.

Respecto al primero, la competencia lingüística, éste abarca el dominio del lenguaje oral a nivel expresivo y receptivo. Existe una amplia referencia de autores como CROWDER (1985), COHEN (1985) y DE VEGA (1990), quienes afirman que determinadas habilidades lingüísticas están relacionadas con todos los aspectos del proceso lector, demostrándose que las dificultades que se presentan en el procesamiento lingüístico (como opuesto al procesamiento visual) inciden de forma negativa en el proceso lector futuro. Cohen considera como paso previo al inicio del proceso lecto-escritor, un entrenamiento en las habilidades de expresión verbal y comprensión del lenguaje.

Al respecto, se pueden diferenciar dos tipos de trastornos en el lenguaje oral. Uno hace referencia a las dificultades o problemas articulatorios, y el otro, las dificultades expresivas como pobreza de vocabulario, alteraciones sintácticas, etc. Ambos trastornos se pueden producir en niños con inteligencias normal sin lesión cerebral perceptible, ni dificultades fisiológicas en los órganos fonatorios. INIZAN afirma que los trastornos articulatorios pueden incidir negativamente en el aprendizaje lector, sobre todo en las primeras etapas; por tal razón, es necesario un diagnóstico precoz de las dificultades que los niños puedan presentar en el lenguaje oral, lo cual ayudaría a identificar y prevenir dificultades posteriores en la lectura (BOURGES, 1990).

Con respecto al conocimiento metalingüístico, ésta se define como la aptitud del individuo para segmentar las palabras en las oraciones (conciencia léxica), las sílabas en las palabras (conciencia silábica) o los fonemas en las palabras (conciencia fonológica). La importancia de estas habilidades metalingüísticas radica en que el aprendizaje de la lectoescritura exige emparejar unidades sonoras y gráficas, siendo necesario que el niño desarrolle la capacidad para analizar la estructura de la lengua, es decir, tener conciencia de que el habla está compuesta de segmentos lingüísticos.

En la actualidad, algunas de las tareas que están siendo objeto de estudio, y que se suelen emplear para la evaluación de esta aptitud en niños pre-lectores se refieren a segmentar las oraciones en palabras, aislar sonidos (fonemas) en las palabras, omitir, reconocer si el sonido inicial, medial y/o final coincide con el de otra palabra (rimas), contar los sonidos en una palabra, reconocer y pronunciar la palabra descompuesta en una secuencia de sílabas u omitir sílabas en las palabras (MOLINA, 1998). El éxito o fracaso en tareas de segmentación lingüística, constituye un predictor importante del futuro rendimiento en lectoescritura, de ahí su importancia en el proceso de identificación temprana de niños con alto riesgo de fracaso en este aprendizaje.

De igual forma, también se ha considerado como requisito necesario, para el aprendizaje de la lectura, la comprensión, por parte del niño, del objeto y función de la lectura. Se considera que el aprendizaje de la lectura exige dos adquisiciones previas: un conocimiento de que el lenguaje escrito es un sistema que representa al lenguaje oral y el conocimiento de las características específicas del lenguaje escrito.

D. Dominio cognitivo

En el dominio cognitivo, el interés por el estudio del desarrollo cognitivo en relación con la lectura, se deriva del hecho de considerar este aprendizaje como una tarea de solución de problemas más que una actividad perceptiva. Los estudios predictivos se han llevado a cabo desde la perspectiva de la teoría de procesamiento de información y la epistemología genética de PIAGET.

En cuanto al primero, destacan los trabajos de KAUFMAN y KAUFMAN, quienes han estudiado la relación entre procesamiento secuencial-simultáneo y lectura (DE VEGA, 1990). Este procesamiento implicaría la capacidad del niño para integrar estímulos como una gestalt, en el sentido de que el procesamiento de la información es más eficaz cuando están disponibles todos los elementos informativos al mismo tiempo. El procesamiento secuencial requiere el empleo simultáneo de la integración grafemo-fonémica y la información lingüística para reconstruir el mensaje. Desde esta perspectiva, el procesamiento secuencial está indicado para el desarrollo de habilidades de decodificación y codificación, mientras que el procesamiento simultáneo está indicado en los niveles superiores de la habilidad lectora.

Por otro lado, epistemología genética Piagetiana considera que los niños no llegan a experimentar éxito en la lectura hasta que no hayan alcanzado el estadio de las operaciones concretas. De esta manera, el pensamiento pre-operacional presenta limitaciones importantes que afectan al aprendizaje de la lectura, sobre todo cuando el niño requiera hacer tareas de emparejamiento de palabras escritas habladas (lo que implica la correspondencia uno a uno), tareas de seriación y tareas de síntesis de los sonidos para componer palabras o el análisis de las palabras en sus sonidos componentes.

Lo anterior sugiere que las aptitudes operacionales concretas influyen en el aprendizaje de la lectura en cuanto esta tarea exige el dominio de la reversibilidad, de la inclusión de clases, dado que una palabra puede ser, al mismo tiempo, un nombre, un grupo de letras, un significante. También exige la aptitud para descentrar y el reconocimiento de los signos gráficos en todas sus formas posibles; además exige seriar la secuenciación de los grafemas y conservar.

III. EVALUACIÓN DEL DOMINIO LECTOR

Si como se acaba de ver, la delimitación conceptual de lo que implica el aprendizaje de la lectura resulta problemática, igualmente debe resultar compleja la evaluación del dominio lector, al menos si se desea que esa evaluación sea científica. Por ello resulta chocante comprobar la gran cantidad de pruebas existentes para llevar a cabo esa evaluación, sin que la mayoría de ellas remitan a teorías claras, o simplemente exigiendo al lector actividades comprobadoras de su capacidad de decodificación o de recuerdo mecanicista de algunas ideas contenidas en el texto. Cuando se analizan las pruebas existentes para evaluar la comprensión del lector, no sólo se comprueba que la mayoría únicamente evalúan el producto, sino lo que es peor, dados los tipos de respuestas que exigen, mas parecen destinadas a medir la memoria a corto plazo que la comprensión lectora propiamente dicha (CONDEMARIN, 1981).

Privilegiando el paradigma constructivista desde donde la presente investigación pretende alcanzar sus objetivos, se revisará en particular un modelo evaluativo que pone de manifiesto su relación cercana con el constructivismo y la teoría psicolingüística.

A. Un modelo constructivista

En realidad, puede resultar bastante discutible hablar de un modelo específico de evaluación de la lectura de tipo constructivista, ya que el “constructivismo” es un paradigma psicológico y no una técnica. Más bien habría que hablar del uso de una determinada técnica de evaluación lectora (el uso de la escritura propia) como consecuencia de una teoría del aprendizaje de la lectura (en este caso al teoría constructivista). Sin embargo por razones de tipo didáctico hemos denominado así a esta línea de trabajo evaluativo.

FIJALKOW (1989) en apoyo del uso de la teoría constructivista para el análisis de lo que implica la lectura, afirma la necesidad de una existencia de instrumentos nuevos, tanto de enseñanza como de evaluación, porque aquellos de los que disponemos, inspirados en concepciones anteriores, no son satisfactorios para quienes desearían actuar de acuerdo con las nuevas concepciones.

El modelo de evaluación que se utiliza en el presente proyecto está basado en los planteamientos de NEMIROVSKY (1999) sobre los pasos para evaluar el aprendizaje de la lecto-escritura por medio de una metodología constructivista. Este modelo parte de conocer el nivel en el cual se encuentra cada niño antes de iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos niveles son:

Cuadro 7
Niveles de lectura y escritura

	NIVEL	CARACTERÍSTICAS
NIVELES DE ESCRITURA	Concreto	Dibujo, trazo continuo, palitos, bolitas, líneas, letras de su nombre, el tamaño de la letra es similar al del objeto
	Presilábico	Escritura diferenciada, trazo discontinuo, hipótesis de cantidad y cualidad, linealidad
	Silábico	Hipótesis silábica, silábico-alfabética, alfabética
	Alfabético	Escribe y lee correctamente
NIVELES DE LECTURA	Corresponde a los tres últimos: presilábico, silábico, alfabético	

Para identificar en cual nivel se encuentra cada estudiante, se tendrá en cuenta las siguientes pautas, planteadas por NEMIROVSKY (1999), las cuales se aplican de manera individual a los estudiantes.

Cuadro 8
Fases de aprendizaje de la lectura y escritura

FASES DE LA LECTURA	No existe discriminación entre imagen y texto
	Se supone que si una imagen es diferente es porque corresponde a un texto distinto
	Aunque una imagen sea diferente puede representar el mismo texto
	Se diferencian textos por cantidad
	Se diferencian textos de manera cualitativa
	Aunque se presenta un buen descifrado, no se hace de manera comprensiva
	Se presenta una buena lectura donde de comprende lo leído
	Lectura adecuada

La metodología constructiva como facilitadora del aprendizaje...

FASES DE LA ESCRITURA	Dibujos
	Garabatos
	Letras sin un orden específico
	Letras siguiendo un orden
	Sílabas
	Escritura alfabética
	Ortografía natural

Al aplicar dicha prueba se busca ubicar a cada estudiante en la fase de lecto-escritura que se encuentra, con el fin de ayudar a los niños en su proceso de aprendizaje, más que una evaluación cuantitativa.

CAPÍTULO TERCERO

CARACTERÍSTICAS DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

I. HIPÓTESIS

Hipótesis Nula

H₀: Los niños y niñas cuyo proceso lecto-escritor se alcanza por medio de la metodología constructivista alcanzan igual nivel que aquellos que trabajaron mediante el método tradicional.

Hipótesis alternativa

H₁: Los niños y niñas cuyo proceso lecto-escritor se alcanza por medio de la metodología constructivista se encuentran en un nivel superior a aquellos que trabajaron mediante el método tradicional.

II. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente proyecto se basa en el paradigma cuantitativo, constituyendo un estudio explicativo cuasi experimental en el que se realizará un análisis de diferencias de medias tras aplicar una prueba de entrada y otra de salida, a un grupo experimental y otro grupo control. Vale la pena resaltar que dicha medición se realiza con el fin de comparar el nivel alcanzado por cada grupo, más que por realizar una evaluación cuantitativa final que esquematice a los niños, lo cual va en contra de la metodología constructivista.

La fórmula que representa el presente diseño es:

G1	01	x	02
G2	03	-----	04

Representando G1 al grupo experimental y G2 al grupo control.

III. DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

A. Definición conceptual

1. Metodología de enseñanza (variable independiente)

La alfabetización en la escuela es uno de los procesos vitales que debe darse en el preescolar, debido a que es por medio de él que el niño se acerca a aprendizajes cada vez más complejos.

- *Metodología constructivista:*

Aunque ha predominado el método tradicional para lograr llevar al niño a la lecto-escritura, en la actualidad ha tomado fuerza la metodología constructivista por medio de la cual se conduce al niño no sólo a leer y escribir correctamente, sino a comprender y a encontrarle sentido a lo que se lee y escribe.

- *Metodología tradicional:*

El eje central de este modelo pedagógico es la imitación y repetición, donde el niño observa lo que hace el docente (dueño del saber) y luego repite hasta lograr hacer trazos o leer como lo hace el maestro. La comprensión y significancia poca importancia tiene.

2. Nivel alcanzado en el proceso lecto-escritor o rendimiento académico (variable dependiente)

Nivel lecto-escritor en el cual se encuentran los estudiantes, en su fase inicial (al aplicar el pre-test) y en la prueba final (al aplicar el pos-test).

Los niveles se encuentran en el cuadro 7.

B. Definición operacional

1. Metodología de enseñanza (variable independiente)

- *Metodología constructivista*

El trabajo a desarrollar con los niños en el aula está basado en guías contextualizadas que hacen vivir al niño diferentes experiencias que lo conllevan a hacer uso de sus conceptos previos, sus intereses y motivaciones para avanzar en su proceso lecto-escritor.

Estas guías tienen la siguiente estructura:

ETAPA	ACTIVIDADES A DESARROLLAR
A	Observo: anuncios, etiquetas, fotos vallas, noticias, etc. Escucho temas como: la naturaleza, el agua, los animales, etc. Planteo mis hipótesis
B	Mi primera producción Hago mis propias producciones sobre lo visto o lo que escuché
C	Reconstruyo mis historias con mis compañeros y mi maestro
D	Comparto mi historia con mi familia

Es el docente quien facilita ambientes generadores de aprendizajes para los niños, además, es quien debe indagar en sus estudiantes sus preconcepciones, sus aportes, debe despertar la imaginación de los pequeños, para así llevarlos a participar activamente en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Metodología tradicional:*

Tablero, marcador, guías diseñadas de manera tradicional, adaptadas de los libros de texto convencionales, frases como “mi mamá me ama”.

2. Nivel alcanzado en el proceso lecto-escritor o rendimiento académico (variable dependiente)

El rendimiento académico de los estudiantes será medido teniendo en cuenta los resultados obtenidos en las pruebas planteadas por NEMIROVSKY (1999), por medio de la prueba t-Student. Vale la pena resaltar

nuevamente que esta evaluación que se realizará no será para esquematizar los estudiantes, sino para analizar el nivel lecto-escritor alcanzado por cada grupo.

IV. ETAPAS DE TRABAJO

- *Primera etapa:* Planeación del trabajo, elaboración de guías y materiales.
- *Segunda etapa:* Dar a conocer el presente proyecto a las directivas del Colegio elegido para su aprobación. Después se deben elegir los dos grupos a trabajar uno como grupo control y el otro como grupo experimental.
- *Tercera etapa:* Dar a conocer el proyecto a los padres de familia de los dos grupos para pedir su consentimiento.
- *Cuarta etapa:* Se aplica la prueba de entrada y se analizan los resultados por medio de la prueba t-Student, identificando de esta manera el nivel lector de cada grupo.
- *Quinta etapa:* Intervención en el aula, la duración del presente proyecto será de seis meses.
- *Sexta etapa:* Aplicación de la prueba de salida y recopilación de información, para su posterior análisis por medio de la prueba t-Student.

V. DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA

En la mayoría de los casos, los niños se encuentran en un medio educativo que no les otorga relevancia a la manera como ellos aprehenden en su mente las actividades escolares diarias, las experiencias cotidianas con la familia y su entorno de relacionamiento interpersonal. Esto, sencillamente porque es más fácil evaluar resultados específicos comunes a toda la población infantil que evaluar los procesos de aprendizaje particular que les permiten a los niños llegar a ciertos resultados u objetivos de conocimiento (estos no pueden estar siempre determinados por terceros).

Los dos grupos elegidos cuentan con 25 estudiantes cada uno, sus familias pertenecen a los estratos cero, uno y dos. Son de bajos recursos económicos y en algunos casos se observa el descuido por parte de sus padres, por lo que buscan afecto del maestro.

En el grupo experimental podemos caracterizar la población de la siguiente manera:

- El 72% de los niños son hijos de madres solteras, por lo tanto, ellas trabajan y dejan los niños al cuidado del colegio y de los abuelos, otros familiares o personas que contratan para tal fin.
- El 44% de los menores tienen hermanos mayores en el colegio.
- El 60 % de los niños presentan una educación inicial en jardines públicos.
- El 2% de los niños vienen de jardines privados.
- El 38% no tiene educación inicial.

Por su lado, el grupo control presenta las siguientes características:

- El 60% de los niños provienen de familias disfuncionales.
- El 64% vienen de jardines públicos.
- El 1% de jardines privados.
- El 35% no ha asistido a la educación formal.
- El 100% de los estudiantes de preescolar se encuentran en el primer nivel del proceso lecto-escritor.

La investigadora trabajará como docente del grupo experimental, mientras que en el grupo control estará a cargo una de las docentes más reconocidas del colegio, por su entrega y trabajo de aula.

VI. INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA RECOLECTAR INFORMACIÓN

A. Encuesta

Antes de aplicar la prueba de entrada y de iniciar el trabajo de aula, se diseñó y aplicó una encuesta a los padres de familia para conocer el nivel escolar de los niños antes de ingresar al preescolar (ver anexo 1).

B. Pre-test y post-test

Las pruebas planteadas por NEMIROVSKY (2009) están basadas en encuestas que se realizan a los niños de manera individual, para así identificar el nivel lecto-escritor en el cual se encuentran. Estas pruebas son de las pocas que responden al modelo constructivista y han sido aceptadas y validadas por el Ministerio de Educación Boliviano.

Aunque las pruebas se plantean desde la evaluación cualitativa, si permiten identificar el nivel lecto-escritor en el cual se encuentra una persona, por lo tanto haciendo uso del modelo evaluativo del Colegio Manuel Cepeda Vargas, daremos un valor para cada nivel buscando así clasificar a los niños de acuerdo al nivel en el cual se encuentran y así poder comparar las medias de los dos grupos (experimental y control).

El sistema evaluativo del Colegio Manuel Cepeda Vargas plantea los siguientes niveles de evaluación:

- *Superior*: Se encuentran los estudiantes cuyo nota obtenida pertenece al rango 4,5 - 5,0. En este nivel se ubican los estudiantes que presentan un nivel alfabético.
- *Alto*: Se encuentran los estudiantes cuyo nota obtenida pertenece al rango 3,5 - 4,0. En este nivel se ubican los estudiantes que presentan un nivel silábico.
- *Básico*: Se encuentran los estudiantes cuya nota obtenida pertenece al rango 3,0 - 3,5. En este nivel se ubican los estudiantes que presentan un nivel pre silábico.

- *Bajo*: Se encuentran los estudiantes cuyo nota obtenida pertenece al rango 1,0 - 2,9 concreto.

VII. CONTROL DE FUENTES DE INVALIDEZ

Buscando garantizar la validez de los resultados en este proyecto se utilizaron las siguientes estrategias:

- Tanto el grupo control como el grupo experimental son elegidos del Colegio Manuel Cepeda Vargas y tienen características similares.
- Las docentes que aplicarán las metodologías corresponden para el grupo experimental, la investigadora y para el grupo control una de las docentes más comprometidas del colegio, quien ha logrado un reconocimiento no sólo por parte de sus estudiante, sino de directivas y padres de familia. Las dos docentes se comprometen con su labor y buscan lograr los mejores resultados en la participación del proyecto.
- El horario en el cual se realizarán las intervenciones de aula, será al mismo tiempo. Lo cual garantiza que la variable diferencia de horario no afecte el desarrollo del proyecto.
- Se desarrolló el proyecto durante el primer semestre del año, momento en el cual los estudiantes llegan con toda su intención de estudiar y para ellos estar en la escuela es un momento agradable.

CAPÍTULO CUARTO

ANÁLISIS DE DATOS

I. RECOLECCIÓN DE DATOS DE LA PRUEBA INICIAL Y PRUEBA FINAL

Al aplicar la prueba de entrada y de salida se recolectó los resultados de los 25 estudiantes de cada uno de los grupos (experimental y control). Esta información se organizó en tablas teniendo en cuenta los resultados por estudiante, a quienes se evaluó teniendo en cuenta el sistema de evaluación del Colegio Manuel Cepeda Vargas cuya mínima nota es uno (1) y máxima nota es cinco (5), con estos puntajes se identifica el nivel en el cual se encuentra cada niño.

II. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS CON LA PRUEBA T-STUDENT

A. Resultados de la prueba pre-test

Fue presentada por el total de estudiantes elegidos para este proyecto. El estadístico que se utilizó para el análisis de los resultados fue la prueba t de Student, con un nivel de confianza del 95% de confiabilidad, por lo tanto la significancia deberá ser menor que 0,05. Este análisis se hizo por medio del programa Excel. Con ello se busca determinar si existen diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico de los dos grupos antes de realizar la intervención.

La prueba de entrada arrojó que todos los estudiantes de los dos grupos se encuentran en un nivel concreto, por lo tanto se acepta la hipótesis nula. Debido a que los resultados fueron tan contundentes no es necesario presentar la gráfica ni la tabla de datos.

B. Resultados de la prueba post-test

Fue presentada por el total de estudiantes elegidos para este proyecto. El estadístico que se utilizó para el análisis de los resultados fue la prueba t de Student, con un nivel del 95% de confiabilidad, por lo tanto la significancia deberá ser menor que 0,05. Este análisis se hizo por medio del programa SPSS. Con ello se busca determinar si existen diferencias significativas en cuanto al rendimiento académico de los dos grupos antes de realizar la intervención.

A continuación se presentan los resultados por medio de un gráfico estadístico.

En la prueba de salida en el pensamiento aleatorio la prueba de Levene toma un valor de 0,776 siendo mayor que 0,05, por lo tanto se asumen varianzas iguales. Siendo t igual a 3,869 con 57 grados de libertad y un nivel crítico asociado de 0,000 el cual es menor que 0,05, permitiendo así rechazar la hipótesis nula, por lo que se asume que no hay igualdad entre las medias, concluyendo que el nivel lecto-escritor de los estudiantes del grupo control y del grupo experimental aumento y presenta diferencias significativas entre el rendimiento de los dos grupos (control y experimental). Por otro parte los límites del intervalo de confianza nos muestran que la verdadera diferencia se encuentra entre 0,3 y 1.

CONCLUSIONES

I. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Al comparar los objetivos planteados inicialmente y los resultados obtenidos se puede concluir que la metodología de trabajo en el aula si influye en el rendimiento académico que alcanzan los niños. En este proyecto se puede observar como los niños que trabajaron por el método constructivo no solo aprenden a leer y escribir, sino que lo hacen de manera comprensiva y significativa.

- Debido a que en la mayor parte de los casos en los dos grupos, para los niños es su primer grado de escolaridad, ellos llegaban al aula alegres, motivados y dispuestos a iniciar sus clases, lo cual facilitó el desarrollo de las actividades.
- Los niños del grupo experimental trabajaban con más agrado que los niños del grupo control, debido a las diferentes experiencias significativas que se les hacía vivir. Además para ellos el involucrar a sus familiares en su proceso de lecto-escritura es enriquecedor y facilita su aprendizaje.
- El aula del grupo experimental era más que un salón de clases, para ellos era como un laboratorio en el cual explorando y conociendo el mundo y reconociendo su entorno, alcanzaban aprendizajes con sentido, no de manera mecánica.
- En el caso de las dos metodologías, los estudiantes avanzan en su proceso lecto-escritor, pero vale la pena resaltar que mientras en el grupo control los niños preguntan cuál es la plana que deben hacer y cuál letra sigue, los niños del grupo experimental preguntan por

el tema que van a analizar, dan a conocer sus saberes previos del tema, plantean con facilidad hipótesis, elaboran sus propios escritos y comparten con sus compañeros sus saberes y construcciones.

- No solo para los niños el trabajo es llamativo y facilita espacios de aprendizaje tranquilos, sino que para la docente es gratificante ver como los niños ingresan al aula motivados y desarrollan lo que se les plantea con dedicación y entusiasmo.
- Los padres no sólo se comprometieron con el proceso de aprendizaje de sus hijos, sino que les apoyaron en todo momento, colaboraron en la elaboración y recolección de materiales, además les ayudaron en la elaboración de cuentos de familia y participaron en la exposición de “producción escrita: Mi Cuento”.

II. TIEMPO DE EJECUCIÓN

El tiempo de ejecución del proyecto se cumplió de acuerdo a lo planeado inicialmente, pero vale la pena que el trabajo continuo todo el año logrando mejores resultados los cuales no se tienen en cuenta en este trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

- AJURIAGUERRA, J. y M. AUZIAS. *La escritura del niño. La evolución de la escritura y sus dificultades*, Barcelona, Edit. Laia, 1973.
- ARANDA CERVANTES, GILBERTO. *Reflexiones para la renovación de las prácticas de la enseñanza de la lectura y la escritura*. México, 1996.
- BOURGES, SIMONE. *Tests para el psicodiagnóstico infantil*, Madrid, Edit. Kapelusz, 1990.
- BRUNET GUTIÉRREZ, JUAN JOSÉ y ALAIN DÉFALQUE. *Técnicas de lectura eficaz: cómo desarrollar la capacidad lectora*, Madrid, Edit. Bruño, 1989.
- COHEN, RACHEL. *El aprendizaje precoz de la lectura*, Madrid, Edit. Kapelusz, 1985.
- CONDEMARÍN G., MABEL. "Evaluación de la comprensión lectora", *Lectura y Vida*, vol. 2, n.º 2, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, 1981.
- CROWDER, ROBERT. G. *Psicología de la lectura*, Madrid, Alianza Editorial, 1985.
- CUETOS, FERNANDO. "Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica", *Infancia y Aprendizaje*, n.º 45, Madrid, Edit. Escuela Española, 1989.
- DE VEGA, MANUEL. *Lectura y comprensión: Una perspectiva cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- DOWNING, J. y D. THACKRAY. *Madurez para la lectura*, Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1974.
- FERREIRO, EMILIA. "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura", en EMILIA FERREIRO y MARGARITA GÓMEZ (comps). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.
- FERREIRO, EMILIA y ANA TEBEROSKY. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Madrid, Siglo XXI, 1998.

La metodología constructiva como facilitadora del aprendizaje...

- FIJALKOW, JACQUES y ANGELINE LIVA. "La copia de textos como indicador del aprendizaje de la lengua escrita en el niño", *Lectura y Vida*, año. 9, n.º 1, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, 1988.
- GOODMAN, KENNETH. *El Lenguaje Integral*, Buenos Aires, Edit. Aiqué, 1986.
- GOODMAN, YETTA. "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños", en EMILIA FERREIRO y MARGARITA GÓMEZ. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.
- MIALARET, GASTON. *El aprendizaje de la lectura*, Madrid, Marova Editores, 1972.
- MOLINA GARCÍA, SANTIAGO. *El fracaso en el aprendizaje escolar*, Madrid, Ediciones Al-gibe, 1997.
- SMITH, FRANK. *Comprensión de lectura: Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, México, Edit. Trillas, 2003.
- NEMIROVSKY, MYRIAM. *Sobre la enseñanza de la lengua escrita y temas aledaños*, Barcelona, Paidós, 1999.
- TEBEROSKY, ANA. "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en EMILIA FERREIRO y MARGARITA GÓMEZ. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.

ANEXOS

I. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL

CED Manuel Cepeda Vargas
Febrero de 2013

Nombre del Estudiante _____ Edad: _____

1. Marque con una X si vive con:

Madre Biológica ___ Padre Biológico: ___ Abuelos: ___ Otros: ___

2. Vive en casa o apartamento:

Propia ___ Arriendo: ___

3. Estrato social del lugar donde vive: _____

4. Marque con una X el último nivel educativo alcanzado por

PADRES	Sin estudio	Jardín	Primaria	Secundaria	Universitario
Estudiante					
Madre					
Padre					

5. Ocupación de los padres (especifique en qué trabajan sus padres):

Madre _____

Padre _____

II. FOTOS DE LAS DIFERENTES ACTIVIDADES PREVIAS





La metodología constructiva como facilitadora del aprendizaje...





La metodología constructiva como facilitadora del aprendizaje...





La metodología constructiva como facilitadora del aprendizaje...





Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,
en agosto de 2016

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 ptos.

Bogotá, Colombia