



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Efecto de las prácticas de enseñanza sobre el aprendizaje de la lectura de estudiantes independientes y sensibles al medio en primer grado

Patricia Baquero Mendoza

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2016

Efecto de las prácticas de enseñanza sobre el aprendizaje de la lectura de estudiantes independientes y sensibles al medio en primer grado

Patricia Baquero Mendoza

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Directora:

Mg.Rita Flórez Romero

Codirector:

Mg.Nicolás Arias Velandia

Línea de Investigación:

Comunicación y educación

Grupo de Investigación:

Grupo de Investigación, Cognición y Lenguaje en la Infancia

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, Colombia

2016

Agradecimientos

A los niños porque sin ellos no hubiese sido posible este trabajo.

A las maestras del colegio que con su colaboración y paciencia permitieron el trabajo que se hizo con sus estudiantes.

Al equipo de maestros de la Universidad Nacional por compartir sus experiencias y conocimientos que contribuyeron a fortalecer mi formación profesional y personal. Especialmente a los maestros Rita Flórez Romero, Directora, y Nicolás Arias Velandia, Codirector, por sus valiosos y acertados comentarios.

A la Secretaría de Educación de Bogotá por su apoyo a través del programa “Docentes empoderados, con bienestar y mejor formación”.

Finalmente agradezco a mi familia porque su apoyo incondicional ha permitido una vez más el logro de mis metas.

Resumen

Esta investigación indagó los efectos que tienen las prácticas de enseñanza de dos maestras de una Institución Educativa Distrital de Bogotá (Colombia), en el aprendizaje de la lectura de sus 43 estudiantes de primer grado de primaria. Se realizó mediante un estudio descriptivo correlacional de diseño pre experimental que combinó técnicas de análisis cuantitativas y cualitativas. Se identificó con la prueba Child Embedded Figures Test (CEFT) el estilo cognitivo de los estudiantes, independiente del medio o sensible al medio, propuesto por Witkin (citado en Hederich, 2010), el avance en el aprendizaje de la lectura mediante la prueba PROLECIN y el tipo de práctica de enseñanza de sus maestras. Los resultados mostraron avance de todos estudiantes en el aprendizaje de la lectura, con dos matices: 1. creció el aprendizaje de la lectura en los estudiantes de ambos estilos cognitivos cuya profesora tiene práctica de enseñanza de la lectura que va de unidades léxicas a unidades menores y que tiene un manejo de orden estricto de la clase, y 2. crece el aprendizaje de la lectura en los estudiantes de estilo sensible al medio cuya profesora tiene práctica de enseñanza de la lectura que va de unidades mínimas (letras) a unidades escritas mayores, que tiene un manejo de orden flexible de la clase y que intenta relacionar explícitamente la lectura con aprendizaje de otras áreas. Los hallazgos de este estudio contribuyen a reconocer la influencia de las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de la lectura en estudiantes de diferentes estilos cognitivos.

Palabras clave: aprendizaje de la lectura, prácticas de enseñanza, estilos cognitivos, independencia del medio, sensibilidad al medio.

Abstract

This research looked for the effect of teaching practices from two teachers at a public educational institution at Bogotá District (Colombia), in learning reading their 43 students of first grade. It was made using a descriptive correlational study pre experimental design that combined techniques of quantitative and qualitative analysis. He identified with the Child Embedded Figures Test (CEFT) cognitive style of students, field-independent and field dependent, to the test proposed by Witkin (cited in Hederich, 2010), progress in learning reading by testing PROLECIN and the kind of teaching practice used by their teachers. Results showed advance in reading learning in all the students who participated, with two subtle tendencies: 1. the reading learning grewed in students with both cognitive styles whose teacher showed a teaching style in reading that goes from lexical units to shorter units, and an strict order in classroom, and 2. the reading learning grewed in field-dependent students whose teacher showed a teaching style in reading that goes from minimal units (letters) to bigger written units, a flexible order in classroom and a try to relate reading learning with learning in other areas. These findings contribute to acknowledge the influence of teaching practices in reading learning in students from different cognitive styles.

Keywords: reading learning, teaching practices, cognitive styles, field dependence-independence

Contenido

1. Capítulo 1. Justificación	3
2. Capítulo 2 El problema de investigación	7
2.1 Antecedentes de investigación	8
2.1.1 Estilos de aprendizaje, competencia comunicativa y estilo de enseñanza	8
2.1.2 Estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y aspectos del lenguaje.	14
2.1.3 Estilo cognitivo dependencia-independencia de campo (DIC) y aprendizaje del lenguaje escrito.	15
2.2 Objetivos	20
2.2.1 Objetivo General.....	20
2.2.2 Objetivos Específicos.....	20
3. Capítulo 3 Marco conceptual.....	22
3.1 Métodos de enseñanza de la lectura.....	22
3.2 Aprendizaje de la lectura convencional	25
3.3 Estilo cognitivo	31
4. Capítulo 4. Método	35
4.1 Tipo de investigación y diseño.....	35
4.2 Participantes	36
4.3 Instrumentos	38
4.4 Estrategias de análisis	39
4.4.1 Estilo cognitivo.....	40
4.4.2 Nivel de lectura.	40
4.4.3 Prácticas de enseñanza.....	42
5. Capítulo 5. Resultados.....	45
5.1 Estilo cognitivo	45
5.2 Avance en el aprendizaje de la lectura	47
5.3 Prácticas de enseñanza	47
5.4 Relación entre aprendizaje de la lectura (PROLECIN), estilo cognitivo (CEFT) y prácticas de enseñanza.	50

Conclusiones y recomendaciones	53
5.5 Conclusiones	53
5.6 Recomendaciones	55
A. Anexo: Formato de entrevista para maestras.....	57
B. Anexo: Rejilla de registro CEFT.....	59
C. Anexo: Hoja de registro individual – PROLECIN	61
D. Anexo: Hoja de registro grupal – PROLECIN.....	62
E. Anexo: Hoja de registro grupal – PROLECIN.....	63
F. PROLECIN – Metáfora del lazo.....	64
G. Entrevistas a maestras	65
H. Transcripción de video – Maestra A.....	70
I. Actividades de los cuadernos.....	73
J. Actividades de la cartilla Nacho	81
K. Rejillas maestras A y B.....	82
L. Primer análisis	91
Bibliografía	93

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1 Metáfora del lazo. Articulación de procesos y habilidades implicados	28
Figura 1 Metáfora del lazo. Articulación de procesos y habilidades implicados	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2 Procesamiento distribuido en paralelo (PDP) McClellan y Rumelhart (1981)....	29
Figura 2 Procesamiento distribuido en paralelo (PDP) McClellan y Rumelhart (1981)	¡Error! Marcador no definido.
Figura 3 Figuras sencillas de la prueba CEFT	40
Figura 3 Figuras sencillas de la prueba CEFT	40
Figura 4 Estrategia de análisis	44
Figura 6 Distribución de estudiantes Prueba CEFT	46
Figura 6 Distribución de estudiantes Prueba CEFT	¡Error! Marcador no definido.

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1 Métodos de enseñanza que parten de unidades menores a mayores	23
Tabla 2 Método de la palabra	24
Tabla 3 Variables y formas de instanciarlas y evidenciarlas	35
Tabla 4 Diseño pre experimental.....	36
Tabla 5 Estilo cognitivo.....	45
Tabla 6 Avance en lectura	47
Tabla 7 Relación estilo cognitivo CEFT y aprendizaje de la lectura PROLECIN	50

Introducción

El lenguaje escrito, lectura y escritura, como práctica social es fundamental para que la persona pueda ser partícipe de la cultura escrita, no solo enriqueciendo su acervo cultural sino aportando en la construcción de nuevo conocimiento. La lectura es uno de los procesos de aprendizaje más complejos que inicia desde el nacimiento y dura toda la vida. A la escuela le corresponde con su enseñanza formal desarrollar habilidades que les permitan a los estudiantes por una parte responder a las exigencias académicas del sistema educativo y por otra garantizar su ejercicio como ciudadanos (Organización de Estados Iberoamericanos, 2010).

Tanto la importancia de la lectura como la responsabilidad de la escuela convocan el interés de esta investigación por explorar dos aspectos que se involucran en la formación de lectores competentes, la relación entre prácticas de enseñanza de los docentes y el aprendizaje de la lectura de estudiantes en relación con diferencias individuales manifestadas en estilos cognitivos en el grado primero.

Esta investigación se desarrolla con dos maestras y sus estudiantes de primer grado de una Institución Educativa de Bogotá con el propósito de caracterizar el efecto que tienen las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de la lectura de acuerdo al estilo cognitivo de los estudiantes. Se presenta en el primer capítulo la justificación en donde se expone la importancia que tiene esta investigación para la educación. En el segundo capítulo se encuentra el problema de investigación en donde se reseñan otras investigaciones que han estudiado estas temáticas y que ratifican la necesidad de continuar en esta línea. Así se puede contribuir no solo a promover prácticas de enseñanza de la lectura acordes al estilo cognitivo de los estudiantes sino a la calidad de la educación. Se incluye además la pregunta de investigación y los objetivos.

En el tercer capítulo se encuentra el marco conceptual, que desarrolla tres categorías: i) cuatro modelos de enseñanza de la lectura, el que parte de unidades menores del

lenguaje, el que parte de unidades mayores o global, el interactivo y la enseñanza equilibrada de la lectura. ii) el aprendizaje de la lectura convencional visto desde dos enfoques: el que considera la lectura como suma de habilidades y el que la considera como un proceso de interacción entre el lector y el texto y iii) el estilo cognitivo en el contexto de diferencias individuales.

En el cuarto capítulo se registran los aspectos metodológicos de la investigación en donde se encuentran el diseño metodológico, los participantes, el procedimiento, los instrumentos utilizados para la recolección de la información y las estrategias de análisis.

En el quinto capítulo se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos. Y se concluye en el sexto capítulo con las discusiones y conclusiones de esta investigación.

1. Capítulo 1. Justificación

Desarrollar un buen aprendizaje de la lectura incrementa las posibilidades de obtener mejores desempeños de las áreas propuestas por el sistema educativo, por eso, se debe “favorecer la integración del lenguaje escrito, lectura y escritura en el aprendizaje de todas las materias...” (OEI, 2010, p. 244). De acuerdo con Atorresi, Centanino, Bengoechea, Jurado, Martínes y Pardo (2012) “la lectura abre la puerta a todas las áreas del conocimiento y, además las atraviesa...” (p.132) en consecuencia, se convierte en una herramienta para el aprendizaje (UNESCO, 1990) y un eje transversal en la educación que permite no solo el acceso sino la producción de conocimiento.

De igual manera, un buen aprendizaje de la lectura puede contribuir a la disminución del porcentaje de repitencia, como lo confirma la UNICEF (2007): “La repetición en los primeros grados está estrechamente vinculada a problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura” (p.26). Este proceso de aprendizaje que se inicia de manera formal en el primer ciclo de educación básica primaria está propuesto para ser desarrollado respetando la diversidad y los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas. De ahí el interés de esta investigación por la relación entre prácticas de enseñanza de las maestras y el aprendizaje de la lectura de estudiantes con diferentes estilos cognitivos en el grado primero.

La educación como indicador de desarrollo de un país (Colombia, Sistema Universitario Estatal, 2012) cada vez llama más la atención de los estados para diseñar políticas que contribuyan a mejorar su calidad. La lectura ha sido considerada una de las prácticas más influyentes en el desarrollo de los individuos y a la vez repercute en los resultados de pruebas acordadas por organismos internacionales que dan cuenta de la calidad de la educación. A nivel internacional, la OEI (2010), considera que la lectura contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación, razón por la cual se debe contemplar desde los primeros grados de educación primaria. Por otra parte, estas organizaciones también

hacen referencia a la importancia de plantear políticas que permitan a las escuelas dar respuestas pertinentes de acuerdo a las diferencias individuales para ofrecer variedad de alternativas a sus estudiantes.

A nivel nacional hay políticas públicas en las que se tienen en cuenta estos dos aspectos, lectura y diferencias individuales. El Plan Nacional de Lectura y escritura (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2011) y el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas (Colombia, Ministerio de Cultura, 2003) proponen contribuir al desarrollo individual de los ciudadanos y fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura. Una de sus líneas de acción es la implementación de planes institucionales que fomenten la lectura, la escritura y la oralidad (PILEO) en los planteles educativos y que sean tenidos en cuenta tanto en los Planes de Mejoramiento Institucional como en los Proyectos Educativos Institucionales (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2011).

También está planteado en el Plan Decenal de Educación para Colombia 2006-2016 (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2006): "Garantizar el acceso, la construcción y el ejercicio de la cultura escrita como condición para el desarrollo humano, la participación social y ciudadanía..." (p. 6). De igual manera contempla tener en cuenta todo lo que a nivel curricular y pedagógico corresponda para responder a las expectativas y necesidades individuales y colectivas de los estudiantes.

Asimismo, en el artículo 1, de la Ley General de Educación (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994), se reconoce que "(...) la educación cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas (...)" estas necesidades e intereses pueden asociarse a las diferencias individuales y al estilo cognitivo de los estudiantes que deben ser tenidos en cuenta por los maestros al momento de planear las estrategias de enseñanza para lograr una interacción más acertada de acuerdo a las diferencias individuales que se presentan al momento de aprender.

A nivel distrital los lineamientos de política pública de fomento a la lectura y la escritura, establecidos mediante el Decreto 133 del 2006 (Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá,

2006), establecen como una de sus prioridades el uso de la lectura y la escritura de forma significativa y permanente que permita el acceso libre y democrático a la cultura escrita.

Por otra parte, el análisis del desempeño de los estudiantes en las diferentes pruebas de índole nacional e internacional, como Saber , PIRLS , PISA y SERCE dan una pauta para revisar la lectura como uno de los factores que influyen en el mejoramiento de estos resultados. En las pruebas PISA 2012, Colombia ocupó el puesto 53 de los 65 países participantes, el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, el 31% se ubicó en nivel 2 y el 0,3% alcanzó el nivel 5 y 6. En las pruebas PIRLS 2011, Colombia ocupó el puesto 39 de 45 países, ubicándose por debajo de la media. El 1% de los estudiantes estuvieron en el nivel avanzado, el 9% nivel alto, el 28% nivel medio, 34% nivel bajo y el 28% restante no alcanzó los niveles mínimos de competencia lectora, lo cual indica que “...no han tenido un aprendizaje eficaz del proceso de lectura” (Colombia, ICFES, 2012). En el SERCE 2006, Colombia se ubicó por encima de la media con aproximadamente la mitad de los estudiantes en los niveles I y II, el 21,6% en el nivel III y el 8,4% en el nivel IV (Jurado, 2010). En las pruebas Saber 2014, el nivel de desempeño de los estudiantes en lenguaje ubicó al 19% en insuficiente, el 29% en mínimo, el 32% en satisfactorio y el 20% en avanzado. (Colombia, ICFES, 2014). Todos estos resultados son importantes para identificar las falencias en el sistema educativo, particularmente en áreas como el lenguaje. Además sirven como insumo para “tener una línea de base nacional a partir de la cual sea posible llevar a cabo acciones más focalizadas para la cualificación de la educación” (Pérez, 2003, p.5). De acuerdo con lo manifestado por la OEI (2010) “un alto porcentaje de la población estudiantil de países latinoamericanos [entre los que se encuentra Colombia] obtiene rendimientos muy deficitarios en competencias básicas de la enseñanza”(P.67) lo cual genera un cuestionamiento frente a los diferentes aspectos que influyen en estos aprendizajes y aunque no todos son el objeto de estudio de esta investigación, se confirma que la lectura es uno de los factores que tiene un papel crítico y relevante.

Por todo lo anterior se ratifica la necesidad de abordar desde el aula aspectos que son susceptibles de análisis, reflexión y transformación, como las prácticas de enseñanza y el reconocimiento de las diferencias individuales en complejos procesos de aprendizaje como la lectura.

2. Capítulo 2 El problema de investigación

Esta investigación surge de la inquietud que frente al aprendizaje del lenguaje escrito de los niños del primer grado, tienen algunas maestras de la institución educativa en donde se hizo este estudio.

La preocupación que tienen las maestras de grado primero por el aprendizaje del lenguaje escrito se manifiesta en la cantidad de estudiantes que son remitidos a Orientación escolar, según dicen ellas, con dificultades en el proceso de adquisición y dominio de la lengua escrita. La razón por la que no avanzan en estos procesos de aprendizaje es aducida a la falta de interés y la ausencia de acompañamiento de sus familias. En situaciones así en las que el estudiante no responde a las expectativas de la escuela y se parte de este tipo de afirmaciones se niega con anticipación suponer que estas dificultades puedan estar relacionadas con los modos de enseñar (Nemirovsky s.f.). Como lo expresa Valdivia (2001) en su investigación hecha en Málaga en la que refiere este mismo tipo de remisiones en un Centro de educación primaria. Los Estilos de Aprendizaje eran bastante importantes a la hora de explicar el rendimiento de los alumnos, pero no se le daba la importancia debida. Se hacía énfasis sobre las dificultades de aprendizaje concebidas por muchos maestros como resultado de una incapacidad intelectual de los alumnos para aprovechar con éxito el tipo de enseñanza que se impartía. En este planteamiento no son tenidas en cuenta ni las variables del alumno (motivación, afectividad, preferencias perceptivas), ni las variables relacionadas con el profesor (método de enseñanza) y tampoco las variables resultantes de la interacción entre enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje de la lectura debe ser para los niños una nueva y significativa forma de expresar, sentir y entender el mundo. No obstante, para algunos lejos de ser una agradable experiencia que responda a sus expectativas de ingresar a los códigos convencionales de la comunicación, se convierte en un camino tortuoso para comprenderlos (Flórez, Restrepo

y Schwanenflugel, 2007). Aunque son múltiples los factores que intervienen en el complejo proceso de apropiación del código, hay dos aspectos que se resaltan en esta investigación: el acompañamiento realizado por el maestro, mediante las prácticas de enseñanza y los estilos cognitivos de los estudiantes que intervienen en la forma como procesan la información y aprenden.

Por lo general, las barreras en los procesos de alfabetización y el fracaso escolar se enfocan en aspectos psicológicos de quien aprende, dejando de lado las variables de orden didáctico y lingüístico. Contemplar la posibilidad de que un problema en el aprendizaje del estudiante tenga alguna relación con las maneras de enseñar es válido y equitativo teniendo en cuenta que no es una única variable la que interviene en este proceso. (Braslavsky, 2003; Elichiry, 1991; Zamero, 2009)

2.1 Antecedentes de investigación

En el presente estudio se han tenido en cuenta como antecedentes en primer lugar las investigaciones que relacionan los estilos de aprendizaje con la competencia comunicativa y los estilos de enseñanza.

En segundo lugar están las investigaciones que han relacionado el estilo cognitivo dependencia-independencia de campo (DIC) con diferentes aspectos del lenguaje.

Y por último están las investigaciones en las que se estudia la relación entre métodos de enseñanza, estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y aprendizaje del lenguaje escrito. Una que explora la relación entre estilo cognitivo y el aprendizaje de la lectura utilizando el método fónico para la enseñanza de la lectura y dos que investigan sobre el impacto que tiene en el aprendizaje de la escritura la relación entre los métodos de enseñanza (silábico y global) y el estilo cognitivo.

2.1.1 Estilos de aprendizaje, competencia comunicativa y estilo de enseñanza

. Las dos investigaciones que se reseñan a continuación se enfocan en la identificación de los estilos de aprendizaje.

En su estudio Valdivia (2001) en su investigación hecha en Málaga, elabora un cuestionario para identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes de primaria y así poder posteriormente adecuar los estilos de enseñanza del profesor a la forma de aprender del alumno. Este cuestionario se diseñó teniendo como referencia el Learning Styles Inventory (LSI) de Dunn Price (1984, citado en Valdivia, 2001) y de acuerdo al análisis dimensional de los estilos de aprendizaje, estableció 4 dimensiones: cognitiva, afectiva, ambiental y sociológica que a su vez cada una de ellas tiene en cuenta otros factores.

Deja presente que es preciso tener en cuenta determinados aspectos para organizar el proceso de enseñanza en coherencia con las características individuales del alumno para favorecer el aprendizaje. Tener en cuenta ¿Cómo aprende? ¿Qué le motiva? Y ¿Cómo se le enseña? De esta interacción Valdivia (2001) dice:

... las dificultades que emanan de una falta de adaptación de los estilos de enseñar empleados por los profesores sin tener en cuenta los estilos de aprender de los alumnos destinatarios de la labor docente, ya que ello da lugar a un elevado fracaso escolar, por parte de los alumnos, (bajo rendimiento académico para su potencial de aprendizaje, falta de interés y motivación hacia los contenidos de aprendizaje, inadaptaciones de tipo emocional y social, abandono precoz de la escolarización, ...), y a frustración del profesorado producida por la insatisfacción de no ver correspondidos sus esfuerzos por enseñar con los logros académicos que consiguen sus alumnos; sintiéndose impotentes para motivarles; ocupando parte de su tiempo docente en tareas más de tipo de cambios de actitudes, referidos a problemas de disciplina y respeto en el aula; e, incluso, a veces, limitándose a observar pasivamente cómo se confirman profecías auto cumplidas referidas a sus alumnos, y generadas desde cursos anteriores (p.17)

De su investigación concluye que fue una contribución el desarrollar un instrumento adecuado para la evaluación de los estilos de aprendizaje de niños que puede servir de referencia a los profesionales de la educación. Además contribuyó a aumentar el escaso número de investigaciones en este campo relacionado con la Educación Primaria.

La investigación de López (1996) también tuvo como propósito identificar los estilos de aprendizaje. Relacionó las variables estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza para tomar acciones que mejoraran los aprendizajes. Se establecieron criterios para que profesores de secundaria pudieran identificar y categorizar los estilos de aprendizaje de

sus estudiantes. Tuvo en cuenta cuatro aspectos: la inteligencia, la motivación, las destrezas y las habilidades de aprendizaje y los hábitos de estudio positivos.

Para establecer los estilos de aprendizaje se seleccionaron 40 docentes de enseñanza secundaria de diferentes áreas y niveles de la región de Murcia, España, con la disposición, preocupación e interés por el tema, quienes aplicaron cuestionarios elaborados con distintas categorías de alumnos, que les permitiera identificar y definir a la mayoría de estudiantes de acuerdo a las actitudes y aptitudes hacia el aprendizaje. El análisis de los cuestionarios permitió detectar diez categorías de estudiantes. Los profesores sugirieron incluir otros aspectos que influyen en el rendimiento escolar como: ritmo de aprendizaje y diferenciación entre memorización y comprensión. El autor concluyó que la identificación de los estilos de aprendizaje y los hábitos de estudio, es útil para que los docentes de secundaria implementen estrategias de enseñanza de acuerdo a estos estilos que permitan atender a la diversidad y mejorar el aprendizaje.

Se continúa con dos investigaciones que relacionan los estilos de aprendizaje con la competencia comunicativa y el rendimiento académico.

La influencia de los Estilos de aprendizaje en la competencia comunicativa lectora de una lengua extranjera y las relaciones entre el uso de estrategias de lectura a diferentes niveles, el predominio de determinados estilos y el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma inglés es el caso del estudio que hizo Manzano e Hidalgo (2009). En esta investigación, descriptiva exploratoria, participaron 7 estudiantes de segundo año de las diferentes carreras que se ofrecen en la Universidad de Ciego de Ávila en Cuba, incluyendo al grupo del tercer año de turismo. Trabajaron con tres variables: i) estilos de aprendizaje (activos, reflexivos, teóricos, pragmáticos). ii) lectura (se toman como dimensiones: metacognición, traducción, interpretación, extrapolación) y iii) aprendizaje de una lengua (expresión oral, expresión escrita, comprensión de lectura y comprensión auditiva). Además consideraron variables socio-culturales como: edad, género, procedencia y residencia. Los instrumentos que utilizaron para la recolección de datos fueron el Cuestionario Honey y Alonso sobre Estilos de Aprendizaje (CHAEA) para determinar el predominio de los estilos de aprendizaje y el cuestionario de Evaluación de Estrategias de Lectura, elaborado por ellos mismos y validado en el proceso investigativo,

además del juicio de expertos y el análisis factorial. En las conclusiones resaltan la correlación significativa entre las variables, estrategias de lectura y los estilos pragmático y reflexivo, que contribuye el rendimiento de la lengua extranjera, lo que no ocurre con los estilos activo y teórico. Entre más alto es el dominio de la lengua más alta es la frecuencia del uso de estrategias de lectura. Identifica las causas esenciales de la problemática de hoy en la enseñanza de idiomas y específicamente en el proceso de comprensión entre las que están: tendencia a dirigir la enseñanza-aprendizaje al resultado no al proceso, ver la comprensión como decodificación y no tener en cuenta todas las características del lector-aprendiz. Así la docencia se convierte en un proceso mecánico, no reflexivo y reproductivo.

De igual manera la relación entre los estilos de aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa lectora fue la investigación que hicieron Ortega y Carbonó (2011), con estudiantes de último grado de educación media de una Institución Educativa de Barranquilla, Colombia, en un estudio de diseño descriptivo tipo correlacional. Utilizaron el cuestionario CHAEA para identificar los estilos de aprendizaje mediante un software en la sala de informática, la prueba de evaluación de competencias del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y la prueba diagnóstica de comprensión lectora del grupo INGLEX . En su conclusión, los autores resaltaron la importancia de la relación entre estilos de aprendizaje y la competencia lectora, como un aspecto indispensable tanto para la formación integral de los estudiantes como para brindarles estrategias que les permitan acceder a una educación de alta calidad. A los estudiantes identificar sus estilos de aprendizaje les permite reconocer sus puntos fuertes y débiles así como las condiciones en las que aprende mejor. En cuanto a los docentes, si bien, no se pretende que el docente se acomode a los diferentes estilos de aprendizaje de sus estudiantes, conocer estas diferencias le permite adaptar sus prácticas de enseñanza y en lo ideal potenciar los cuatro estilos de aprendizaje identificados: teórico, activo, reflexivo y pragmático.

Por otra parte, Ortega y Carbonó (2011) resaltan su preocupación frente a las deficiencias lectoras de los estudiantes de los sectores menos favorecidos porque además de los múltiples factores que influyen, como la desnutrición, el trabajo infantil y las condiciones de extrema pobreza, se agrega la falta de un estímulo adecuado en los primeros años de vida por parte de los padres para despertar el interés y el gusto por la lectura. Al asumir la

lectura como un proceso participativo y dinámico los autores sugieren que al educador le corresponde enseñar a los estudiantes una lectura que implique el ejercicio pleno de sus facultades intelectuales como transformadores para que comprendan e interpreten cualquier tipo de texto.

Por último están las investigaciones que relacionan los estilos de aprendizaje con los estilos de enseñanza.

Oviedo, Cárdenas, Zapata, Rendón, Rojas y Figueroa (2010) de la Universidad de la Salle de Bogotá, Colombia, relacionan tres variables contempladas en el Plan Sectorial de Educación de Bogotá 2008-2012: la educación por ciclos, los estilos de enseñanza y los estilos de aprendizaje. Los ciclos considerados como estrategias de organización curricular que se proponen para mejorar la calidad de educación.

Plantean la clasificación de los estilos de enseñanza de los profesores de Grasha (1996, citado en Oviedo et al. 2010), así: experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador. Y Proponen seis estilos de aprendizaje que se basan en tres dimensiones bipolares, aunque también pueden complementarse, estos son: participativo-elusivo (actitud del estudiante hacia el aprendizaje), competitivo-colaborativo (perspectiva sobre los compañeros y los maestros) y dependiente-independiente (reacciones a los procedimientos didácticos dentro del aula.

En esta investigación de tipo seccional, se aplicaron los cuestionarios de Grasha y Riechmann (1975, citado en Oviedo et al. 2010), para los estilos de aprendizaje y para los estilos de enseñanza. Los resultados señalaron el predominio de los estilos de aprendizaje competitivo y colaborativo y, en menor grado participativo. Los estilos de enseñanza que más prevalecen son delegador/facilitador/experto y facilitador/personal/experto.

En este estudio se concluyó que no hay un estilo de aprendizaje predominante, los estudiantes tienen distintos estilos y el 50% no se ubican en ningún estilo, posiblemente, porque hay otras combinaciones de estilos que no aparecen en la propuesta de Grasha. En cuanto a los estilos de enseñanza también hay un porcentaje de profesores que no se encuentran en los estilos aquí propuestos. Con relación a la correspondencia entre los

estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza se encontró que por cada cuatro profesores que tiene un estudiante solo uno de ellos tiene un estilo de enseñanza que corresponde con su estilo de aprendizaje. Aunque cada uno tiene sus estilos de aprendizaje y de enseñanza, no son conscientes de ellos, por tanto se deben crear los mecanismos para que los conozcan y así lograr mayor eficiencia en los procesos de enseñanza aprendizaje.

De otra parte, la aplicación del Sistema 4MAT de estilos de aprendizaje en la enseñanza de la física a nivel bachillerato como innovación en la práctica docente, fue la propuesta investigativa de Ramírez (2009). Se hizo con 30 profesores de física de bachillerato de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México, a quienes se les impartió un curso en el que en la primera parte los profesores respondieron unos cuestionarios para que ellos mismos conocieran sus propios estilos de aprendizaje y sus estilos de enseñanza. Después se introdujo el concepto de estilos de aprendizaje, se les dio a conocer el Sistema 4MAT, se les sugirieron estrategias para su aplicación y se elaboró una guía de observación para sus grupos de estudiantes. En la segunda parte se evaluaron los resultados de aplicación de las estrategias en sus grupos y se reflexionó sobre la influencia en su práctica docente. Se utilizaron dos cuestionarios, uno para que cada profesor identificara su propio estilo de aprendizaje y otro para conocer su estilo de enseñanza. Se concluyó que el sistema 4MAT brindó a los profesores una herramienta (ciclo de aprendizaje) la cual fue un valioso instrumento de aprendizaje. Sin embargo, la aplicación no fue exitosa en su totalidad por la falta de experiencia de los profesores en el manejo de los estilos de aprendizaje. Además, algunos manifestaron que aun aplicando el ciclo de aprendizaje sin darse cuenta volvían a sus prácticas tradicionales. También por el desconocimiento del Sistema 4MAT en su aplicación, porque algunos profesores manifestaron dificultad para aplicarlo por las precarias condiciones de las escuelas, siendo que este sistema no exige uso de material costoso, al contrario, intenta estimular la creatividad en la creación de materiales de enseñanza. Otro factor fue el tiempo insuficiente, de acuerdo al destinado por el programa de la materia, para implementar el Sistema 4MAT en todos los temas.

2.1.2 Estilo cognitivo dependencia-independencia de campo y aspectos del lenguaje.

En este apartado se reseñan las investigaciones que han estudiado la relación entre estilo cognitivo dependencia-independencia de campo con aspectos del lenguaje como la comprensión y lectura de un idioma extranjero, el aprendizaje de vocabulario, la velocidad de lectura y el procesamiento de información según el tipo de texto.

El estudio de Sabet y Mohammadi (2013) (Departamento de Inglés, Universidad de Guilan en Rasht, Irán) indagó la relación entre estilo independiente o sensible al medio (medido con el Group Embedded Figures Test, GEFT) y habilidades de comprensión lectora (medida con una prueba) en aprendices de inglés como segunda lengua de nivel intermedio (clasificados en dicho nivel con el Oxford Placement Test, OPT). Los participantes sensibles al medio se desempeñaron mejor en comprensión de ideas principales y conceptos abiertos, mientras que los independientes se desempeñaron mejor comprendiendo información específica, mensaje encubierto en el texto y realizando inferencias.

El estudio de Nezhad y Shokrpour (2012) (Departamento de Inglés, Facultad de Ciencias Paramédicas, Universidad de Ciencias Médicas de Shiraz, Irán) examinó el impacto de tareas de tipo estático o dinámico y su posible relación con el estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia del medio, sobre el aprendizaje de vocabulario en inglés en aprendices de nivel intermedio de este idioma (Nelson Proficiency Test, 2000 A). En dos grupos conformados al azar (84 estudiantes mujeres de 18 a 25 años), para incluir en cada uno personas de ambos estilos cognitivos y con diferentes puntajes en aprendizaje en inglés, se asignó un grupo a trabajo con tareas estáticas o de forma tradicional de aprendizaje de vocabulario (grupo control) y otro a tareas dinámicas de aprendizaje de vocabulario (grupo experimental), utilizando el Nelson Proficiency Test (2000 A) como evaluación previa en ambos grupos. Se encontró mejor desempeño de las estudiantes sensibles al medio en las tareas de tipo dinámico, y mejor desempeño de las estudiantes independientes del medio en tareas de tipo estático.

La investigación de Ipek (2011) (Atilim University, Faculty of Arts and Sciences, Kizilcaşar Mahallesi, Ankara, Turquía) examinó la incidencia de niveles de densidad textual (Tutorial

CBI: textos de baja intensidad y textos de alta intensidad) en logro, comprensión lectora, velocidad de lectura (Nelson-Denny Reading Comprehension Test) y tiempo de completamiento de lecciones en 80 estudiantes de pregrado independientes, neutros y sensibles al medio (evaluados mediante Group Embedded Figure Test). No se encontraron diferencias significativas ni entre textos de diferentes nivel de densidad, ni entre estudiantes de diferente estilo cognitivo.

Das, J., Janzen, T. y Georgiou, G. (2007) (University of Alberta, Edmonton, Canadá) examinó si las diferencias en lectura y procesamiento cognitivo se deben a diferencias de estilo o a simple falta de estrategias de secuenciación. El examen de esta interrogante se desarrolló con 84 niños de pueblos indígenas canadienses, examinados en lectura de palabras y pseudopalabras, velocidad de nombramiento rápido, y habilidad de procesar información. Estos niños no mostraron un estilo cognitivo particular, y se encontró debilidad en procesamiento sucesivo en los lectores con menos avances.

McKay M.T., Fischler I., Dunn B.R. (2002) (Department of Psychology, University of West Florida, Pensacola, FL, United States") plantea que los patrones de actividad alfa mostrados por encefalogramas son predictores de estilos cognitivos analítico (en casos de patrones de baja activación) u holístico (en casos de patrones de alta activación). Al analizar la lectura de textos expositivos altamente estructurados y de textos poéticos con baja estructuración, se encuentra relación entre la actividad alfa más baja antes de la tarea y el recuerdo de textos expositivos altamente estructurados, sin encontrar ninguna relación específica entre patrones de activación durante la lectura de ambos textos y el recuerdo de los mismos.

2.1.3 Estilo cognitivo dependencia-independencia de campo (DIC) y aprendizaje del lenguaje escrito.

Las investigaciones que se reseñan a continuación coinciden en afirmar que en el aprendizaje del lenguaje escrito (lectura y escritura) influyen aspectos como los métodos de enseñanza y las características individuales de los estudiantes, manifestados en sus estilos cognitivos.

Se reseñan tres investigaciones en las que se estudia la relación entre métodos de enseñanza, estilo cognitivo dependencia al campo (DC)-independencia de campo (IC) y lenguaje escrito. Una que explora la relación entre estilo cognitivo y el aprendizaje de la lectura utilizando el método fónico para la enseñanza de la lectura y dos que investigan sobre el impacto que tiene en el aprendizaje de la escritura, la relación entre los métodos de enseñanza (silábico y global) y el estilo cognitivo.

La primera investigación es la de Kirchner y Forns (1987) quien parte de la hipótesis de que las personas con estilo cognitivo independientes de campo (IC), por su forma de procesar la información, serán más idóneos en tareas lectoras que las personas dependientes al campo (DC) debido a que el aprendizaje lector requiere en las primeras etapas decodificadoras de su capacidad analítica y estructuradora.

Se seleccionó un grupo de 100 niños de 8 años, 50 mujeres y 50 varones, que cursaban el primer trimestre del nivel 3° Enseñanza General Básica (E.G.B), de un nivel socio-económico medio, que no tuvieran déficit cognitivo ni problemas emocionales que ocasionaran dificultades lectoras. Se seleccionaron colegios en donde se enseñara la lectura con el método fónico. Además se tuvo en cuenta que la mitad fueran buenos lectores y la otra mitad malos lectores.

En cuanto a los instrumentos, se utilizó el CEFT para evaluar la dimensión independencia – dependencia de campo, el criterio del profesor y el Test de Análisis de Lectura y Escritura (TALE) para evaluar el nivel de lectura y la Escala diferencial de rendimiento intelectual (EDEI) para evaluar el nivel de inteligencia.

Los resultados mostraron que el estilo cognitivo no parece influir de forma determinante en las niñas mientras que en los varones sí. Ante esta influencia de la dependencia-independencia de campo concluye que no solo influye en tareas de análisis de elementos y decodificación, sino también en la captación holística de las palabras. En la medida en que aumenta la necesidad de decodificación aumenta la influencia del estilo cognitivo. El estilo cognitivo también interviene significativamente en el proceso lector, y si bien no es una variable determinante para asumir la actividad lectora si se confirma la hipótesis según la cual favorece su adquisición a los sujetos IC, aun cuando los resultados varían de

acuerdo al sexo de los alumnos y del tipo de actividad lectora (palabras habituales o no, texto, sílaba...).

La segunda investigación es de Rincón y Hederich (2008) quienes examinaron el efecto diferencial de la aplicación de dos metodologías (método silábico y método global) distintas para la enseñanza de la escritura en el proceso de aprendizaje de niños con estilo cognitivo dependiente e independencia de campo. Fue un estudio con un diseño analítico, descriptivo y comparativo de tipo pre-experimental pre-pos test, con 33 estudiantes de los grados preescolar y primero de una Institución Educativa Distrital de Bogotá. Diseñaron una intervención pedagógica con cada uno de los métodos seleccionados para el estudio (método silábico y método global) que fue aplicada durante siete meses. La propuesta del método global se aplicó en preescolar y el método silábico se trabajó en primero. La tendencia estilística de los estudiantes se estableció con la prueba CEFT, en escritura utilizaron la prueba de situación de selección de notaciones diseñada por Tolchinsky y para el pos test diseñaron un instrumento de producción de textos evaluados en la dimensión formal, semántica, léxico-gramatical y pragmática.

Los resultados mostraron que en el grado primero los sujetos independientes del medio se favorecieron con el método silábico al obtener mejores resultados que los sensibles, específicamente en las dimensiones léxica, semántica y pragmática. Esto debido a que el método silábico se caracteriza por ser sintético y al iniciar el aprendizaje con signos aislados (grafías) se favorece a los sujetos independientes por su capacidad de reestructuración de la información. En el grado preescolar, al parecer el método global favoreció a todos los sujetos independientemente de su tendencia cognitiva. Rincón y Hederich concluyeron que es evidente que sí existe una interacción entre los métodos de enseñanza de la lengua escrita y la dimensión de dependencia–independencia de campo a la hora de explicar el nivel de logro alcanzado por los sujetos; interacción que se manifiesta diferente de acuerdo al método. Sugieren para próximos estudios este ejercicio comparativo con grupos del mismo nivel de escolarización.

La tercera investigación, los mismos autores Rincón y Hederich (2012), en un estudio analítico-explicativo, indaga sobre los efectos comparados de dos métodos (global y silábico) para la enseñanza de la escritura y su interacción con el estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo (DIC), con 31 estudiantes de grado

primero de dos instituciones diferentes. Una institución sigue el modelo sintético y la otra el modelo global. Utilizan la prueba CEFT para medir la capacidad de reestructuración perceptual de los niños y un “ejercicio de creación de texto” como pre-postest para medir el nivel de desempeño de los estudiantes en escritura. Entre sus propósitos está presentar una explicación cognitiva de los procesos de aprendizaje de la escritura para identificar la pertinencia de los métodos de enseñanza, identificar las tendencias cognitivas de los sujetos que intervienen en la forma como procesan la información y aprenden y los requerimientos cognitivos de cada método de enseñanza de la escritura de acuerdo a sus características.

Los resultados muestran que entre el grupo que ha trabajado con el método global no parece haber diferencias significativas en los resultados que obtuvieron los sujetos independientes, intermedios y sensibles. Este método al parecer respeta las diferencias individuales y promueve de manera equilibrada los logros de aprendizaje en los sujetos con diferentes estilos cognitivos. Además el grupo que aprendió con el método global alcanzó niveles superiores a los alcanzados por el grupo que trabajó con el método silábico.

Además este método al basarse en un enfoque cooperativo del aprendizaje favorece a los sujetos sensibles que se caracterizan por su preferencia en el trabajo grupal. Por otra parte, teniendo en cuenta que desde el cognitivismo los niños se caracterizan por percibir las cosas en conjunto, se favorece a los niños sensibles al medio cuando el aprendizaje de la escritura se hace a través de una percepción global, es decir, que se logra la comprensión a partir del todo y no de sus partes y la interacción con la escritura se hace mediante el uso de textos completos y con sentido, no a través de unidades aisladas como las grafías. Estas características del método global no ponen en desventaja a los niños independientes, sino que les proporciona las herramientas necesarias para que logren sus metas (Rincón & Hederich, 2012).

El método silábico beneficia más a los sujetos independientes y pone en desventaja a los sensibles. El mayor logro que en este caso obtienen los independientes puede estar asociado, según los autores, al concepto de “control de atención” expuesto por Bialystok (1992, citada en Rincón & Hederich, 2012). De ahí, que tengan una mayor habilidad para

eliminar aspectos irrelevantes o distractores. Es por eso, que logran obtener un mayor puntaje en la prueba CEFT y un mejor desempeño en las tareas de escritura que en este caso se trata de sacar las grafías del contexto de las palabras y procesarlas como elementos aislados que se relacionan con otros elementos aislados llamados fonemas. Entonces los niños independientes de campo tardan menos tiempo en automatizar las tareas de decodificación y correspondencia entre grafía – fonema permitiéndoles avanzar más rápido en el aprendizaje de las demás dimensiones de la escritura. Otra razón por la que se explica la ventaja del método sintético es por la tendencia al procesamiento analítico de los niños independientes de campo.

Para concluir, los autores manifiestan que a partir de los resultados obtenidos quedan claras las implicaciones de la concepción de métodos y las estrategias de enseñanza de la escritura en los primeros años de escolaridad, resaltan la pertinencia de relacionar los métodos con las diferencias individuales de los sujetos de acuerdo a sus modos de aprender y procesar la información. Para estudios futuros sugieren tomar poblaciones en condiciones similares de acuerdo a su contexto social y a las condiciones de la institución en la que están estudiando.

La revisión de estas investigaciones en primer lugar reitera la importancia que tiene “ser conscientes” de las diferencias individuales (estilos de aprendizaje) de los estudiantes y como esta información puede orientar a los maestros para diseñar estrategias pedagógicas que atiendan a la diversidad para incrementar las posibilidades de éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes áreas de conocimiento. Específicamente en el área del lenguaje se confirma que las formas de enseñar manifestadas en métodos y estrategias utilizadas en el aula tienen consecuencias en el aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros años de acuerdo a las diferencias individuales que tienen los niños.

Por otra parte, la revisión de estos estudios en los que se relacionan los tres campos, estilo cognitivo, lectura y prácticas de enseñanza, ha mostrado que la gran mayoría se ha hecho con personas mayores, muy poco con niños. Así lo manifiesta también la información suministrada por el investigador Hederich (2013) en cuanto a la tendencia de la población involucrada en los estudios relacionados con estilo cognitivo en los que el 61% se han realizado con población universitaria y el 8% con estudiantes de básica primaria y secundaria. De ahí la relevancia de esta investigación porque puede contribuir al estudio

de los estilos cognitivos específicamente de estudiantes del primer grado relacionándolos con las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

Además, en el conjunto de estudios que se ha revisado se observa que se ha trabajado con el propósito de verificar la influencia que tiene en el aprendizaje del lenguaje escrito, la relación de las estrategias de enseñanza con formas particulares de aprendizaje. La tendencia general en las conclusiones muestra que esta relación incide en mayor o menor grado en el aprendizaje del lenguaje escrito. Sin embargo, teniendo en cuenta, como se mencionó anteriormente, que la mayoría de estudios se han hecho con adultos y son pocos los que se han realizado con niños del mismo grado e institución sin intervenir en la metodología de enseñanza, esta investigación se enfoca hacia la descripción y relación entre prácticas cotidianas de enseñanza, estilos cognitivos de niños de primer grado de básica primaria de una Institución Educativa Distrital de Bogotá y el aprendizaje de la lectura.

En este orden de ideas la siguiente pregunta orientará el proceso de exploración e interpretación de aspectos que involucran el aprendizaje de la lectura: ¿En qué medida diferentes prácticas de enseñanza de la lectura pueden tener efecto en el aprendizaje de estudiantes de grado primero con estilo cognitivo independiente del medio y sensible al medio?

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo General

Caracterizar el efecto de dos prácticas de enseñanza en el aprendizaje de la lectura de estudiantes de grado primero con estilo cognitivo independiente del medio y sensible al medio.

2.2.2 Objetivos Específicos

Identificar el estilo cognitivo de los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Distrital.

Describir el avance en el aprendizaje de la lectura de los estudiantes de grado primero de la Institución Educativa Distrital.

Caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura que utilizan dos maestras de grado primero de la Institución Educativa Distrital.

Analizar el efecto que tienen las prácticas de enseñanza en el aprendizaje de la lectura de los estudiantes.

3. Capítulo 3 Marco conceptual

La revisión teórica que se presenta a continuación da cuenta de tres categorías que se tienen en cuenta en la investigación: los métodos de enseñanza de la lectura, el aprendizaje de la lectura convencional y el estilo cognitivo, como planteamiento de diferencias individuales. En la literatura que se relaciona con el lenguaje escrito algunos ámbitos se han interesado por las conceptualizaciones de los niños, otro sobre el aprendizaje de la lectura y otros sobre el aprendizaje de la escritura, esta investigación se centra en el aprendizaje de la lectura.

3.1 Métodos de enseñanza de la lectura

Las estrategias y métodos de enseñanza que se utilizan para el aprendizaje inicial de la lectura, son un factor crucial para el futuro escolar de los niños, que puede marcar la diferencia entre una actitud positiva o negativa no solo frente a la lectura sino en la vida académica del estudiante (Flórez & Flórez, 2010). Como lo expresan Bettelheim y Zelan, (2001), “el modo en el que el niño experimente el aprendizaje de la lectura determinará su opinión del aprendizaje en general, así como su concepto de sí mismo como aprendiz e incluso como persona” (p.15). Es por esto que para propiciar unas buenas condiciones que garanticen un alto porcentaje de logro en el estudiante los maestros deben tener en cuenta, entre otros, tres aspectos: i) comprender los procesos de desarrollo de los niños para tener un conocimiento que permita comprender desde la perspectiva de desarrollo las estructuras que se involucran en los diferentes aprendizajes, así como las habilidades y capacidades de sus estudiantes, ii) manejar un repertorio de formas de enseñar que guíen su labor, siendo este el argumento teórico que respalda sus prácticas de enseñanza iii) tener claridad en los propósitos para la enseñanza del lenguaje escrito (Ávalos, 2004, citado en Flórez, 2010).

A partir de las investigaciones de finales del siglo XIX, de la evolución en la concepción de la lectura y de la búsqueda de la comprensión de la misma, se genera la oposición entre dos tendencias metodológicas para la enseñanza de la lectura. Los métodos que parten de unidades menores a mayores y que se basan en elementos no significativos de la lengua como la letra, el sonido y la sílaba y los métodos que parten de unidades mayores a menores o globales, que se fundamentan en unidades de significación como la palabra, la oración y el texto (Braslavsky, 2003).

Los métodos que parten de unidades menores a mayores o de orden ascendente se caracterizan porque parten de unidades no significativas, son mecánicos y memorísticos, van de la parte al todo, de lo sencillo a lo complejo, su enseñanza es sistemática y el alumno tiene un papel pasivo. En este grupo se encuentran los métodos alfabéticos, fónicos y silábicos. Los métodos alfabéticos son los que parten del nombre de las letras (m – eme) -deletreo- para formar sílabas, palabras, oraciones y por último llegar al texto. Los fonológicos consisten en el reconocimiento de fonemas. La asignación de un sonido a cada una de las letras del alfabeto. Se inicia por el sonido de las vocales después el de las consonantes y se van relacionando entre sí. El método silábico tiene como unidad básica la sílaba. Repetir sílabas de cada consonante con las vocales (pa pe pi po pu) después formar palabras cortas con esos sonidos (papá pipa) y finalmente formar frases con estas palabras (la pipa de papá) (Tabla 1). (Braslavsky, 1985, Braslavsky 2005, Zamero, 2009)


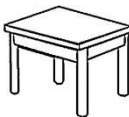
Tabla 1 Métodos de enseñanza que parten de unidades menores a mayores

Método alfabético	Mamá : Eme – a: ma eme – a: ma
Método fónico	Mamá : M / a / m / á
Método silábico	Mamá : Ma – má Ma – me – mi – mo - mu

Los *métodos que parten de unidades mayores a menores*, métodos globales o de **orden descendente** se caracterizan porque parten de unidades con significación. En este grupo están el método de la palabra, el de la oración y el del cuento. El método de la palabra se

trabaja de dos maneras. Una es la palabra total o entera en donde se asocia la palabra a una imagen que ayuda a identificarla “leerla”. Otra es la palabra generadora en donde también se asocia a una imagen que memorizan para después descomponerla en sílabas y letras con las cuales forman nuevamente otras palabras (Tabla 2). El método de la oración parte de un grupo de palabras con sentido que conservan escribiéndolas en rótulos y sirven de consulta cuando quieren leer nuevamente alguna palabra. El método del cuento consiste en leerle varias veces el mismo cuento, repasar visualmente su escritura para memorizarlo y posteriormente identificar palabras y generalizar esta identificación leyendo las mismas palabras en otros textos. (Braslavsky, 1985, Braslavsky 2005, Zamero, 2009).

Tabla 2 Método de la palabra

Método de la palabra total o entera	 Ala
Método de la palabra generadora	<p>Mesa</p> <p>Me – sa</p> <p>M – e – s – a</p> <p>Ma – me - mi</p> <p>– mo - mu</p> <p>Sa – se – si – so - su</p> <p>Mi mamá me mima.</p> <p>Misa – suma - masa</p> 

A este último grupo de métodos, los globales, se asocian las concepciones de Decroly quien afirmaba que los lectores leían ideas y no símbolos gráficos (Freeman & Serra, 1997). Con el método ideo-visual se sugiere que se necesita un aprestamiento que consiste en una preparación sensomotora, intelectual y afectiva antes de empezar a leer. (Freeman, 1988)

En busca de la comprensión, como uno de los propósitos fundamentales de la lectura, y ya que desde la perspectiva de los dos enfoques anteriormente mencionados “leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir vocabulario...” (Goodman, 1998, p.15) surge como respuesta además a las dificultades que manifiestan los alumnos con estos dos grupos metodológicos, el “lenguaje total” o lenguaje integral” que, más que otro método es una corriente o filosofía aunque se puede considerar un método analítico: el método global puro.

Goodman quien lidera este movimiento en la década de los 80, se apoya en diversas corrientes como la sociolingüística, la psicolingüística y la alfabetización emergente sin identificarse con ninguna de ellas en particular. Considera que el aprendizaje del lenguaje debe ser espontáneo y por lo tanto no es necesario enseñar a leer directamente de forma sistemática, no se debe descomponer en unidades menores, no se basa en la imitación sino que se debe comprender porque es una forma de expresar y comunicarse con el otro, no utiliza textos diseñados para su enseñanza (cartillas) sino textos de interés para los niños en especial de literatura. De igual forma no se puede considerar que solo está compuesto por sonidos, letras, palabras y oraciones, sino que, si su propósito es comunicar debe considerarse como “una totalidad sistemática dentro de un contexto” (Goodman, 1986, p.10) y así a partir del entendimiento global se entienden las partes. La lectura no es el desarrollo de habilidades sino una experiencia enriquecedora que se centra en el alumno y en sus intereses inmediatos.

Sin embargo, no fue esta última corriente la solución a las inquietudes manifestadas en diferentes investigaciones con relación a la enseñanza de la lectura, así que con Chall como precursora de los métodos fónicos y Goodman con el lenguaje total surge un nuevo enfoque la enseñanza equilibrada de la lectura en el que se busca a partir de la sinergia de los aspectos positivos de cada método, un propósito claro, responder a las diversas necesidades de los alumnos en su proceso de aprendizaje. Se caracteriza porque reconoce tanto el desarrollo natural como cultural del niño y plantea que el significado pertenece tanto al pensamiento como al lenguaje, es flexible y posibilita variedad de estrategias de acuerdo a las diversas necesidades de los niños (Braslavsky, 2005).

3.2 Aprendizaje de la lectura convencional

Las teorías acerca del aprendizaje de la lectura se pueden agrupar en dos grandes concepciones. La que concibe la lectura como habilidades que puede ser dividida en partes y así mismo se aprende de acuerdo al grado de dificultad y la lectura como interacción entre el lector y el texto en la que se reconoce que el lector tiene un papel activo al construir el significado a partir de sus conocimientos previos.

La primera concepción surge hacia los años sesenta cuando se considera la lectura desde un modelo perceptivo visual – motriz, como un conjunto de habilidades. El interés principal de esta concepción es describir las etapas por las que debe pasar el niño y las destrezas que debe adquirir en cada una para dominar el proceso lector, las cuales están ordenadas de acuerdo al grado de dificultad y se integran posteriormente en un todo. Así, la lectura en su etapa inicial es el acto mecánico de descifrar los signos gráficos y posteriormente la comprensión se da al sacar la información del texto. En este modelo el papel del lector es únicamente receptivo porque la información viene de afuera, del texto. (Dubois, 1995)

La segunda concepción, el enfoque interactivo de la lectura aparece en las décadas del setenta y el ochenta en contraste con el modelo anterior, surge desde la psicolingüística y la psicología cognoscitiva (Dubois, 1995). Con exponentes de la psicolingüística de la comprensión lectora como Kenneth Goodman y Frank Smith se considera la lectura como un proceso global en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. El papel del lector es activo en la medida en que construye el sentido del texto a partir del registro de las marcas impresas que envía al cerebro para que éste las procese desde sus conocimientos y experiencias (Smith, 2003), hace un análisis y apropiación del texto utilizando simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para reinterpretarlo (Solé 1992). En consecuencia, El modelo interactivo postula que el significado no se encuentra ni en el texto ni en el lector exclusivamente, sino que es fruto de la interacción que se establece entre los dos.

Independientemente de estos dos grandes enfoques es importante reconocer que la lectura es un proceso que inicia desde el nacimiento y que se perfecciona a lo largo de la vida, (Reyes, 2005). De acuerdo con autores como Flórez, Restrepo y Schwanenflugel (2007) hay un proceso de desarrollo inicial del lenguaje oral, que conduce a la construcción de significado del lenguaje escrito. Los primeros años, antes de que el niño inicie la escolaridad y con ella un aprendizaje formal del lenguaje escrito, se inicia el aprendizaje de la lectura con la apropiación espontánea de la lengua materna. El bebé desde su nacimiento empieza a construir significados con el contacto e intercambio que establece con sus padres y adultos significativos. Esta interacción que se da a partir de gestos, miradas, llanto y gorjeos se puede considerar como los primeros actos de lectura, siendo las primeras acciones que provocan una respuesta emocional iniciando así un intercambio

que empieza a cobrar significado para el niño. En un comienzo logra atender a un solo estímulo, objeto o persona, más adelante a partir de los juegos puede centrar su atención en varias personas u objetos hasta que es posible que tenga una atención intersubjetiva, es decir, cuando dirige su atención a algo que es señalado por el adulto. Este evento denominado por autores como Newson (1986, citado en Flórez, Torrado & Arias, 2006) como el contexto de una interacción social es lo que permite que aproximadamente a los seis meses el niño participe prestando atención y comparta significados de la información de los libros aun antes de sus primeras palabras.

A medida que llegan y van aumentando este repertorio de palabras aparece un importante medio para el aprendizaje del lenguaje, la conversación. Esta es una práctica reglada por turnos que enseña al niño no solo a hablar sino a escuchar (Flórez, et al., 2006). Después de esta etapa inicial de desarrollo del lenguaje escrito que empieza en la familia, continúa otra etapa que coincide con el ingreso a la escuela y al aprendizaje formal de la lectura convencional.

Así pues, el desarrollo de la lectura, desde su desarrollo inicial, se puede asemejar a un tejido en el que se entrelazan todos los subprocesos que comprenden dos grandes componentes: decodificación y comprensión e interpretación. Si se ven por separado estos procesos no dan cuenta de lo que es la lectura pero al complementarse e interactuar entre sí, pueden representar este complejo proceso que conduce a lo que representa una lectura hábil y fluida. En la decodificación o transformación de lo impreso en palabras, intervienen procesos básicos o de nivel inferior cuyo fin es el reconocimiento visual de palabras. Entre estos procesos básicos está la conciencia fonológica, el principio alfabético y el reconocimiento visual de palabras. En la comprensión intervienen procesos de nivel superior como el procesamiento de estructuras del lenguaje y de lo impreso, razonamiento verbal y conocimiento del mundo (Cuetos, 2011; Flórez, et al. 2006).

La figura 1 muestra la metáfora del lazo en la que se puede observar en primer lugar cómo al interior de cada uno los dos componentes, decodificación y comprensión, se inicia el desarrollo de los subprocesos por separado y a medida que avanza el proceso de la lectura se van uniendo/ entrelazando. En la decodificación llega un momento en el que los subprocesos se automatizan y se llevan a cabo sin que el lector sea consciente de ellos. El avance en el proceso de comprensión se manifiesta en el incremento de estrategias de

uso de cada uno de los subprocesos. En segundo lugar, se puede ver la forma como se van entrelazando la decodificación y la comprensión dando más consistencia al proceso de la lectura y creando un sólido sistema de habilidades que puede autocompensarse en caso de que alguna habilidad sufra un daño repentino (Scarborough, 2002 citado en Flórez & Arias, 2010) Así, se da lugar al propósito final de tener una lectura hábil y fluida en la que se coordina el reconocimiento de palabras con la comprensión del texto porque únicamente reconocer palabras no implica que se comprenda el texto sino que se necesitan procesos de orden superior que permiten extraer el significado del texto e integrarlo a los conocimientos propios. (Cuetos, 2011).

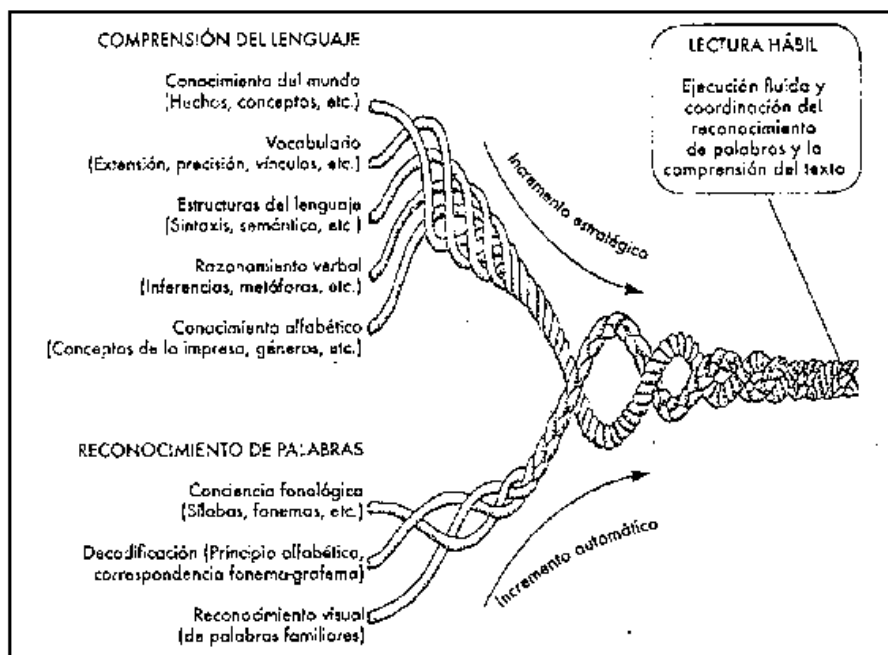


Figura 1 Metáfora del lazo. Articulación de procesos y habilidades implicados

La **decodificación**, uno de los componentes de la lectura tiene como propósito final el reconocimiento de palabras. Parte de los procesos perceptivos que permiten analizar e identificar los signos gráficos, lo cual se hace orientando los ojos hacia el texto que se va a procesar mediante la alternación de movimientos sacádicos y periodos de fijación. Posteriormente se hace el almacenamiento de la información de forma sucesiva, primero en la memoria icónica o sensorial y después pasa a la memoria visual, operativa o de trabajo. Con respecto al principio alfabético,

han habido diversas posturas frente a si se necesita identificar una por una las letras que componen una palabra o si se reconoce globalmente la palabra. Según Cuetos (2011) una de las últimas propuestas es la del modelo de Procesamiento Distribuido en Paralelo (PDP) propuesto por McClellan y Rumelhart (1981) según el cual las letras y las palabras no se identifican en orden sucesivo sino que se identifican simultáneamente. (Figura 2).

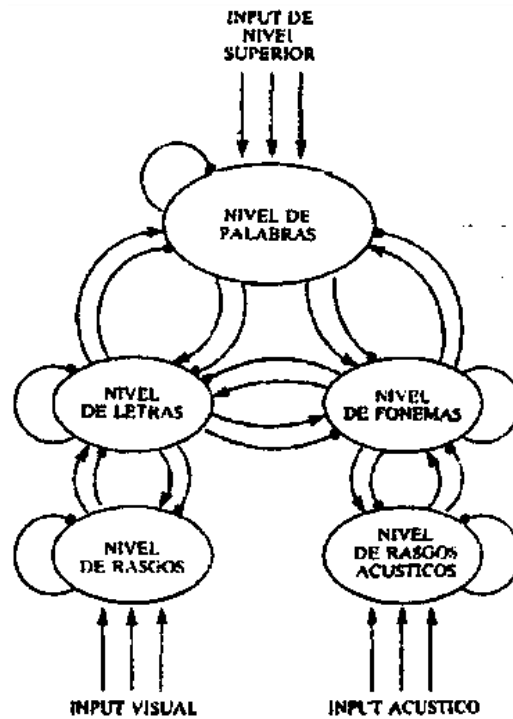


Figura 2 Procesamiento distribuido en paralelo (PDP) McClellan y Rumelhart (1981)

Según Cuetos, (2011) en el proceso de reconocimiento de palabras intervienen tres niveles que se activan paralelamente, el nivel de rasgos que identifica los atributos de las letras, el nivel de letras y el nivel de palabras. Hay dos vías para acceder al significado de las palabras: la vía léxica o directa, que permite leer las palabras instantáneamente (**reconocimiento visual**) accediendo directamente a las representaciones que se tienen almacenadas en la memoria (léxico visual) y la vía subléxica, indirecta o fonológica según la cual se leen las palabras mediante la conversión de grafemas en fonemas, en la que interviene la **conciencia fonológica**. Estas dos vías se complementan y utilizan dependiendo de características particulares, por ejemplo, la vía subléxica se utiliza en la lectura de palabras que no están en el léxico visual, palabras desconocidas o poco frecuentes y pseudopalabras.

La **comprensión** el otro componente de la lectura involucra todo aquello que el lector ha ido construyendo a partir del contacto con su entorno y acervo cultural y que constituye los **conocimientos del mundo** a partir de los cuales incrementa el **vocabulario** y se va familiarizando con todo lo que implica la **cultura escrita** géneros, estructuras, funciones, entre otros. Este componente también contempla los procesos de **razonamiento verbal** mediante los cuales se establecen relaciones de clasificación, ordenación y diferentes formas de expresión no literal del significado del lenguaje como inferencias y metáforas. En cuanto al conocimiento de estructuras del lenguaje está el procesamiento **sintáctico** que analiza las estructuras de las oraciones y la función de cada una de sus partes. La clase de palabras (artículo, sustantivo, verbo...), el orden en que están dispuestas según la oración (interrogativa, negativa...) y su función (sujeto, predicado...) así como los signos de puntuación, se convierten en claves que permiten al lector hacer anticipaciones y predicciones que contribuyen no solo a asignar significados a cada palabra sino a integrar el texto como un todo (Flórez, et. al., 2007). Y el procesamiento **semántico** que está encargado de extraer el significado e integrarlo a los conocimientos que tiene el lector (Cuetos, 2011). Se involucran tres subprocesos: la asignación de significados, la relación de los significados con los conocimientos previos del lector y los procesos inferenciales. En la asignación de significado el lector lo construye a partir de la representación de las proposiciones que conforman el texto y lo recupera de forma global, es decir, recuerda lo esencial del texto. En el segundo subproceso lo que hace el lector es relacionar lo que lee con los conocimientos que tiene almacenados en su memoria de los cuales activa el que sea más apropiado de acuerdo a la lectura para darle sentido. Y el tercer subproceso, hace referencia a la deducción que hace el lector de información que no está explícita en el texto (Flórez, et al., 2007).

Sea cual sea la concepción que se asuma de la lectura, expresa Colomer (1997), para adquirir las competencias lectoras se necesita de la escuela que es a quien se le ha designado esta responsabilidad y específicamente al maestro para desarrollar en los estudiantes tres funciones: participación social mediante el uso cotidiano, potenciar el conocimiento y acceder a la literatura (Tolchinsky, 1990 citada en Colomer, 1997).

3.3 Estilo cognitivo

El ser humano tiene rasgos distintivos relacionados con su manera de ser, de actuar, de hablar, de pensar, de percibir y en general de apropiarse de la realidad. Al referirse a diferencias individuales se puede hacer alusión a gran cantidad de aspectos partiendo desde el nombre, la etnia, la religión, la clase social hasta el aspecto físico de cada persona Crozier (2001). En la escuela también se manifiestan y se marcan muchas diferencias. Está la respuesta frente a los requerimientos institucionales y las exigencias académicas que se manifiestan en el rendimiento de los estudiantes, la forma como responde cada quien frente a situaciones cotidianas, el comportamiento y las preferencias frente al trabajo individual o grupal, entre otras (Cajiao, 2008). Así mismo en el aprendizaje influyen varios aspectos, por eso se debe considerar que no hay una sola ni única manera de aprender.

Así, se puede entender por estilo como esa forma particular e individual, que identifica a cada persona, de responder ante una situación. Lo manifestaron English e English, (1958, citados en Hederich, 2007) son "...detalles de la conducta [] que dan una manera característica, casi una identificación, a un individuo" (p.10). El concepto de estilo visto así como una conducta individual debe cumplir con cuatro características:

La primera de estas características es que fuera una noción diferenciadora, y que, en esa medida, se creara para identificar una conducta individual. La segunda característica es que debía mostrar cierto grado de permanencia en la actuación del individuo, de forma que resultara fácilmente identificable, reconocible y asignable al sujeto en cuestión. La tercera característica fue definida en términos de que debía integrar diferentes dimensiones del individuo, de forma que fuera reconocible en múltiples actuaciones. Por último, la cuarta característica, y tal vez la más importante además de la primera, es que esta debía tener un carácter neutral: no podría asignarse una superioridad absoluta de un determinado estilo sobre otro (Hederich, 2013, p.25).

Estas características son las que hacen que cada persona tenga una impronta que la hace diferente de otros al momento de responder y actuar frente a una misma situación. Sin juzgar como apropiada una u otra.

Con respecto al estilo cognitivo es un concepto que se empezó a formular en la década de los cuarenta para describir formas diferenciadas de organizar y adquirir la información y la experiencia. Se considera como una dimensión psicológica bipolar, en donde cada polo representa diferentes formas de adaptación y respuesta frente a una tarea. Esta respuesta se relaciona con las características cognitivas de cada individuo y se expresa a través de capacidades o habilidades cognitivas como pensar, percibir y recordar. Se reconocen diferentes dimensiones de estilo cognitivo: reflexividad-impulsividad (Kagan), holístico-analítica (Riding), adaptación-innovación (Kirton) y dependencia - independencia de campo (Witkin) (Hederich, 2010). Este estudio se enfoca en la dimensión dependencia-independencia de campo.

El estilo cognitivo da cuenta del uso que cada individuo hace de sus habilidades cognitivas, de acuerdo a las diferencias en su estructura cognitiva. La tendencia hacia un determinado estilo cognitivo depende de condiciones iniciales del desarrollo como factores biológicos, genéticos y endocrinos, del tipo de procesamiento del funcionamiento cerebral y de respuestas adaptativas a factores ambientales (López, Hederich & Camargo, 2011)

La dimensión dependencia-independencia de campo (DIC) fue desarrollada por Herman Witkin quien a partir de la observación identificó diferencias individuales en la entrada de la información cuando se trata de resolver tareas de percepción de la verticalidad. Al resolver estas tareas se reconocieron dos tendencias en los individuos que constituye dos polos, uno la independencia de campo y otro la dependencia al campo. Recientemente, por la tendencia valorativa y las interpretaciones equivocadas que pueden generar el término dependencia, Ramírez, Castañeda & Herold, (citados en Hederich, 2007) sugieren la denominación: sujetos sensibles al medio.

Las características particulares de estos dos tipos de respuesta dan cuenta de la forma como opera la percepción y el pensamiento. Los sujetos independientes del medio se caracterizan porque en ellos prevalece el uso de referentes internos para la toma de decisiones. Son analíticos y tienen mayor aptitud reestructuradora, lo cual significa que perciben la información fragmentada y la estructuran. Son autónomos ante referentes externos y se diferencian del medio al poner distancia entre ellos y lo que los rodea. Tienen

menos competencia en relaciones interpersonales, y son constructivos e inferenciales frente al medio.

Los sujetos sensibles al medio utilizan los referentes externos, es decir, asumen la información proveniente del medio para la toma de decisiones. No establecen distancia entre ellos y su medio, se consideran como parte del todo social. Tienden a procesar la información de forma holística, es decir, perciben y estructuran la información globalmente. Consideran las situaciones en su contexto general, tienen baja capacidad reestructuradora y baja autonomía frente a referentes externos por lo cual establecen múltiples interdependencias con el medio. Son más competentes en sus relaciones interpersonales (Hederich, 2007).

Más adelante se estudió la aptitud de la percepción para desenmascarar, relacionada con dos aspectos, uno con respecto al funcionamiento intelectual en general y otro con la aptitud para estructurar y reestructurar. En el primer caso, se evidenció que los sujetos sensibles al medio presentaron dificultades para resolver problemas relacionados con representaciones simbólicas en donde la solución dependía de tomar un elemento de un contexto e integrarlo a otro diferente, esta operación no solo tiene requerimientos perceptuales sino que exige también funciones intelectuales. En el segundo caso, se demostró que en contextos que se presenten sin organización, los sujetos independientes del medio le daban una estructura, mientras que los sujetos sensibles al medio tendían a dejarlo como lo encontraban (Hederich, 2004).

Para demostrar que estas dos tendencias, independencia y sensibilidad al medio, podían extenderse a otras tareas perceptivas e incluso a otros procesos cognitivos, Witkin diseñó una prueba escrita llamada el Test de Figuras Enmascaradas (Embedded Figures Test: EFT), en la cual se debe observar y retener mentalmente figuras geométricas simples para ubicarlas en figuras complejas en donde se encuentran enmascaradas con igual orientación y tamaño. Quienes tienen mayor dificultad para separar la figura simple de la compleja son aquellos que se consideran dependientes del campo visual. Con la aplicación de la prueba se observó que a los niños menores de nueve años se les dificultaba desarrollarla, por tal razón Goodenough y Eagle (1963) diseñaron la CEFT (Children Embedded Figures Test) que es una adaptación en la que se utilizan como figuras complejas dibujos caricaturizados de figuras conocidas por el niño (Hederich, 2004). Mide

3	Efecto de las prácticas de enseñanza sobre el aprendizaje de la lectura de
4	estudiantes independientes y sensibles al medio en primer grado

la capacidad de reestructuración perceptual en niños menores de 9 años mediante la ubicación de dos figuras sencillas en 25 figuras complejas. (Rincón & Hederich, 2012)

4. Capítulo 4. Método

4.1 Tipo de investigación y diseño

Este es un estudio de *alcance descriptivo correlacional* que usa un *diseño de tipo pre experimental*. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), las investigaciones con este alcance en primera instancia describen situaciones o fenómenos en contextos particulares especificando sus propiedades o características y en segunda instancia buscan conocer la relación entre dos o más variables y el efecto de esta relación buscan evidenciar el efecto de una manipulación intencional de factores o variables y sus efectos sobre otros factores o variables. La variable independiente es el conjunto de las prácticas de enseñanza que las maestras aplican en cada una de sus aulas y se espera que tengan un efecto en la variable dependiente que es el aprendizaje de lectura de los Estudiantes. Como variable interviniente está el estilo cognitivo independiente del medio y/o sensible al medio de los estudiantes (Tabla 3).

Tabla 3 Variables y formas de instanciarlas y evidenciarlas

Tipo de variable	Variable	Instrumento	Evidencia
Dependiente	Aprendizaje de la lectura	Prueba PROLECIN	Avance en el aprendizaje de la lectura
Independiente	Práctica de enseñanza de cada maestra	- Entrevista - Video - Cuadernos de estudiantes	Caracterización de las dos prácticas de enseñanza
Asociada o interviniente	Estilo cognitivo	Prueba CEFT	- Estilo cognitivo independiente del medio - Estilo cognitivo sensible al medio

Para este diseño pre experimental se aplicó la prueba PROLECIN como preprueba y posprueba a los estudiantes de ambos cursos quienes tuvieron una evaluación de lectura previa; después, hubo una intervención con el desarrollo de la práctica de cada maestra y al final se evaluó nuevamente la lectura para observar los cambios en su nivel de aprendizaje. El análisis se hizo en cada curso teniendo en cuenta además el estilo cognitivo de cada estudiante (Tabla 4).

Tabla 4 Diseño pre experimental

Estudiantes	Estilo cognitivo	Prueba de lectura	Intervención	Prueba de lectura
Curso A	Independiente del medio	Evaluación 1	Práctica de enseñanza de la profesora A	Evaluación 2
	Sensible al medio			
Curso B	Independiente del medio	Evaluación 1	Práctica de enseñanza de la profesora B	Evaluación 2
	Sensible al medio			

4.2 Participantes

La investigación se desarrolló con 43 estudiantes de dos cursos (26 del *curso A* y 17 del *curso B*) y sus maestras (Maestra A y Maestra B). Los estudiantes cursaban el primer grado de educación básica de una Institución Educativa Distrital de la Localidad de Kennedy en Bogotá, con edades comprendidas entre los 6 y los 7 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos dos y tres. De los 43 estudiantes 25 (58%) eran niñas y 18 (41%) niños. Distribuidos así: en el *curso A*, 12 (46%) niños y 14 (53%) niñas, en el *curso B*, 7 (41%) niños y 10 (58%) niñas. Las maestras, una de ellas con formación de pregrado en Licenciatura en idiomas español e inglés y la otra maestra normalista, las dos con más de diez años de experiencia docente.

Procedimiento

La primera actividad que se hizo fue explicarles a las maestras de grado primero los propósitos básicos de la investigación y en qué consistía la participación de ellas con sus estudiantes. Dos de ellas aceptaron colaborar por lo tanto se les informó sobre la forma como se haría la intervención en sus aulas y el manejo confidencial de los datos. A ellas se les haría una entrevista, se observarían algunas clases de español y el trabajo registrado en cuadernos de los niños. A los niños se les aplicaría la prueba de lectura Promoción de la Lectura Inicial [PROLECIN] (Flórez, Arias y Gómez, 2009a, 2009b citados en Flórez & Gómez, 2013)) y la prueba para determinar el estilo cognitivo Child Embedded Figures Test (CEFT, en castellano: Prueba de Figuras Enmascaradas para Niños)¹ (1971, Witkin, H. Oltman, K Raskin, E. y Karp, S. citados en Rincón & Hederich 2008). Se organizó de acuerdo a sus horarios el momento en el cual se filmarían algunas clases de español.

En el segundo momento se aplicaron las pruebas PROLECIN y CEFT a los estudiantes y la entrevista a las maestras. Las pruebas de los niños no se hicieron en los tiempos previstos por diferentes motivos². La prueba PROLECIN se aplicó por pequeños grupos (entre dos y tres grupos de estudiantes por curso) organizados por las maestras de acuerdo al nivel de desempeño en el área de lenguaje. Se hizo de esta manera para facilitar la orientación en el desarrollo de la prueba debido a que varios estudiantes no leían aún de manera convencional o los que lo hacían aún no comprendían las instrucciones, así que las orientaciones se dieron en su gran mayoría de forma individual. En cuanto a la prueba de estilo cognitivo CEFT se aplicó de manera individual³, en el tiempo previsto con un promedio de 25 minutos por estudiante. A medida que se aplicaba se iba registrando en una rejilla. También se hizo de manera individual la entrevista a las maestras, con grabación de audio, durante los espacios destinados al receso o recreo.

¹ La investigación se desarrolló en la institución en donde trabajo y el tiempo que disponía para aplicar las pruebas era en los espacios en los que otros maestros asumían los estudiantes de mi curso y en los recreos. En la semana hay dos espacios de 55 minutos en los que mis estudiantes tienen clase con los maestros de apoyo. Este tiempo se reducía a 45 minutos aproximadamente mientras los niños a los que se iba a aplicar la prueba cambiaban de aula y se organizaban.

² En ocasiones mis estudiantes no tenían la clase con el profesor de apoyo o iniciaba más tarde de tal manera que disminuía el tiempo para tal fin, otras veces no se podía hacer por actividades institucionales, por días festivos o porque los estudiantes faltaban a clase.

³ Esta prueba se aplicó en tres jornadas completas en las que por traslado de una incapacidad mía en tiempo de receso mis estudiantes no asistieron a clase.

En un tercer momento se hizo la segunda aplicación de la prueba PROLECIN y la grabación de algunas clases. En esta ocasión el desarrollo de la prueba fue un poco más rápido posiblemente porque los niños tenían un mayor conocimiento sobre el lenguaje escrito. Se hizo solo a 43 estudiantes porque los demás se habían retirado de la institución⁴.

4.3 Instrumentos

La recolección de los datos necesarios para el análisis de esta investigación se hizo mediante cinco técnicas:

PROLECIN: esta prueba fue elaborada por el grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia (2009a, 2009b, Flórez, Arias & Gómez citados en Flórez & Gómez, 2013). Evalúa las habilidades de lectura en los siguientes aspectos: reconocimiento de letras, identificación de palabra-objeto (lectura de palabras) y frase-dibujo (lectura de oraciones), comprensión de oraciones y textos y secuencia lógica de las letras para formar una palabra. Consta de 12 ítems. Se utilizó para identificar al inicio de la investigación el punto en el cual se encontraban los estudiantes en cada una de las habilidades que contempla la prueba y al finalizar para determinar el avance en cada aspecto.

La prueba CEFT (Children Embedded Figures Test) es una versión del Embebed Figures Test (EFT) adaptada para niños por Goodenough y Eagle (1963, citados en Hederich, 2004). Es una prueba estandarizada y comprobada por investigadores como Christian Hederich y Ángela Camargo. Permite establecer el estilo cognitivo independiente del medio o sensible al medio al medir la capacidad de reestructuración perceptual de los niños. Consta de 36 figuras de las cuales tres son de demostración, ocho de entrenamiento y 25 del test. Consiste en ubicar una figura sencilla dentro de figuras complejas en donde se encuentra oculta con el mismo tamaño y orientación. En once imágenes la figura que se debe ubicar es un triángulo y en las otras catorce es una casa. La prueba se aplicó a los

⁴ La razón por la cual disminuyó el número de estudiantes para la segunda aplicación fue porque se hizo en los primeros meses del siguiente año y es usual que al finalizar el año escolar se tramiten traslados y se presente este fenómeno de movilidad de estudiantes.

estudiantes para determinar la tendencia de su estilo cognitivo en la dimensión independencia - sensibilidad al medio a través de la reestructuración perceptual.

Entrevista semiestructurada:⁵ fue diseñada teniendo en cuenta los aspectos que aportaran información que revelara las concepciones que cada maestra tenía sobre el lenguaje escrito, su enseñanza y aprendizaje en los primeros grados. Consta de 11 preguntas que indagan sobre su formación profesional, experiencia docente, experiencia personal frente a la forma como les enseñaron la lectura, características de sus prácticas de enseñanza y percepción frente a este proceso en los primeros grados. (Anexo A). Las dos entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente se transcribieron y se analizaron.

Video grabación: mediante esta estrategia se hizo la observación de tres clases de la asignatura de lengua castellana que es el espacio, de acuerdo a las maestras, en el que se hace énfasis en el proceso de enseñanza del lenguaje escrito. Una vez transcritos y analizados permitieron observar el material que se utilizó, el tipo de interacción que se daba entre la maestra y los estudiantes y entre los estudiantes.

Cuadernos: como soporte de las clases es la constancia de prácticas, registro de lecturas, y de diversas actividades que se realizan y a través de las cuales se pueden inferir didácticas, enfoques pedagógicos y concepciones sobre lo que se enseña en el aula. Se escaneó un cuaderno de cada curso, en el que los estudiantes registraron las actividades propuestas por sus maestras para la enseñanza del lenguaje escrito. Permitted observar la frecuencia y secuencia con que se realizaban las actividades así como la interacción de la lectura con otras asignaturas.

4.4 Estrategias de análisis

El análisis que se hace a continuación de la información obtenida de los instrumentos antes mencionados da cuenta del estilo cognitivo y el nivel de lectura de los estudiantes y de las prácticas de enseñanza de las maestras.

⁵ Las entrevistas semiestructuradas parten de una guía de preguntas o temas en la cual es posible que el entrevistador introduzca nuevas preguntas para ampliar la información que necesita. (Hernández et al. 2010)

4.4.1 Estilo cognitivo.

Para identificar el estilo cognitivo sensible al medio – independiente del medio se aplicó el Test CEFT. Se elaboró el material compuesto por 2 figuras sencillas (Figura 5), que son las que se deben ubicar en la prueba, 8 láminas para entrenamiento en discriminación, 3 figuras de demostración y 25 figuras del test, en 11 de ellas se debe ubicar la primera de las figuras sencillas y en las otras 14 se ubica la segunda. A cada figura que se ubicara en donde correspondía se le daba un punto para un total de 25 puntos. Para el registro de estos puntajes se elaboró la rejilla “Registro - CEFT” (Anexo B).

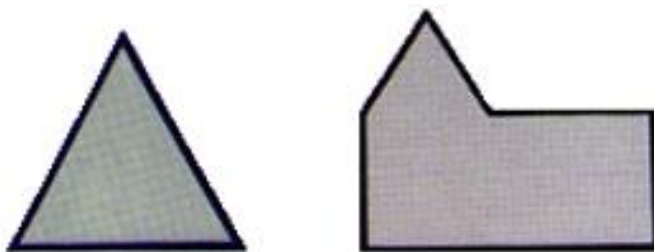


Figura 3 Figuras sencillas de la prueba CEFT

Fuente: Test de las Figuras Enmascaradas para Niños (CEFT) elaborado por Stephen A. Karp y Norma Konstadt

Con herramientas de office (Excel) se obtuvieron los valores, mínimo y máximo, que permitieron ubicar dos tendencias de estilos cognitivo. Los estudiantes que tuvieron entre 2 y 8 puntos se categorizaron como *sensibles al medio* y los que tuvieron entre 9 y 18 puntos se categorizaron como *independientes del medio*.

4.4.2 Nivel de lectura.

Para identificar el nivel de lectura de los estudiantes se aplicó la prueba PROLECIN al iniciar y al culminar la investigación. Se hizo la primera aplicación de la prueba para conocer el nivel de lectura en el que estaban los estudiantes al iniciar la investigación.

Luego se calificó⁶ y se consignó la puntuación en la hoja de registros individual (Anexo C). Se diseñó la rejilla “Registro grupal – PROLECIN” en la que se consignaron los puntajes obtenidos por los estudiantes de cada uno de los cursos en las diferentes habilidades de lenguaje que contempla la prueba (Anexo D). El primer registro se hizo marcando cada ítem con una “x”, después se modificó marcando numéricamente con los valores asignados en el protocolo de la prueba. Como esta evaluación tiene 12 ítems se totalizaron los resultados de cada estudiante dejando un resultado total para cada uno, por esta razón se modificó la hoja de registro grupal agregando las columnas para el resultado total de cada estudiante y se le dio el nombre de “Resultados totales pruebas 1 y 2 PROLECIN”. Después se aplicó por segunda vez la prueba y se registraron los datos en esta última rejilla (Anexo E).

Para el análisis, en primer lugar se hizo una tabla en la cual se relacionaron las actividades que propone la prueba PROLECIN con los subprocesos y procesos de los dos componentes de lectura, decodificación y comprensión de la metáfora del lazo (Anexo F). Esta información condensada permitió identificar a qué procesos y subprocesos correspondía cada una de las actividades evaluadas en la prueba. De acuerdo al puntaje que obtuvo cada curso en estos procesos y subprocesos se describió del nivel de lectura.

Por otra parte se hizo el análisis teniendo en cuenta la descripción de los niveles de medición de las variables, media en la medida de tendencia central y desviación estándar en la medida de variabilidad mediante herramientas de office (Excel). Se totalizaron los resultados por curso y se compararon los resultados de los dos cursos en los dos momentos de la prueba. Este análisis permitió ver el avance de cada curso y comparar el de los dos.

⁶ La calificación se hizo de acuerdo al protocolo de la prueba. Habían actividades con puntuaciones cero y uno y otras con puntuación cero, uno y dos. Se asignaba cero cuando no respondía o lo hacía mal, si la actividad era de dos puntuaciones se calificaba 1 cuando estaba bien y cero si estaba mal. Si la actividad era de tres puntuaciones se calificaba cero si estaba mal, 1 si requería de ayuda y 2 si estaba bien

Se relacionaron los datos obtenidos en CEFT y en PROLECIN, para hacer las comparaciones del caso y así saber qué avance tuvieron los estudiantes teniendo en cuenta, además de su estilo cognitivo, la práctica de enseñanza.

4.4.3 Prácticas de enseñanza.

Con relación al análisis de las prácticas de enseñanza de las maestras los datos se obtuvieron a partir de la entrevista, la observación de clases y el registro de las actividades en los cuadernos de sus estudiantes. Cada una de estas estrategias se hizo y se analizó inicialmente por separado para identificar aspectos claves que dieran la información que se necesitaba y posteriormente se unieron en categorías a partir de las cuales se infirieron las principales características que identificaba cada práctica.

En primer lugar, en las entrevistas realizadas a las maestras se resaltaron aspectos que posiblemente dieran pistas de sus concepciones sobre el lenguaje escrito y sus prácticas en el aula (Anexo G). Las clases se grabaron en video y posteriormente se transcribieron para tener disponibilidad de la información (Anexo H). De los cuadernos se obtuvo un inventario de las actividades para identificar secuencias, frecuencias y regularidad de las mismas (Anexo I. De igual manera se realizó un registro de las actividades de la cartilla Nacho debido a que una de las maestras la utilizaba como guía de su trabajo en clase (Anexo J).

En segundo lugar, se seleccionó la información pertinente obtenida de estos tres instrumentos y se plantearon siete categorías emergentes (Hernández et al. 2010) en las que se clasificó la información: andamiaje, interacción, lectura, intención de la actividad, manejo del control por el docente, énfasis temático y nivel de estructuración⁷. Se diseñaron

⁷ Algunas de estas categorías son consideradas por Moran (2008, citada en Flórez *et al.*, (En elaboración) como criterios mediante los cuales se pueden tipificar los modelos pedagógicos y la práctica pedagógica al hacer parte de ellos: "Intencionalidad o búsqueda de finalidad global de lo que se pretende lograr con quienes se están formando (Constantino, 2007). Este impacto se puede ver reflejado en desarrollo cognitivo, social, emocional o físico. *Nivel de estructuración*: alto (integrado por una secuencia sistemática y rigurosa de pasos a seguir) o bajo (guía general que adapta la dinámica que emerge en las situaciones). *Andamiaje*, o prácticas que permiten al enseñante abordar temas por encima de un nivel dominado por el aprendiz, con una relación asimétrica entre enseñante y aprendiz (Bruner, 2000). El andamiaje tiene dos posibles polaridades

unas tablas a las que se les llamó “Rejilla maestra A” y “Rejilla maestra B” (Anexo K) en donde se registró la información de cada maestra clasificada en estas siete categorías.

En tercer lugar, con estos datos clasificados en las rejillas de maestras se hizo un primer análisis a partir del cual se condensó la información correspondiente a las subcategorías. En este nivel de análisis se vio la necesidad de agregar dos categorías: relación lectura-escritura y precisiones. Esta última categoría se conformó con apreciaciones y posturas que con respecto al tema manifestó una de las maestras (Anexo L).

Es así como una vez recolectada la información, las respuestas de las entrevistas, la transcripción de los videos y las actividades registradas en los cuadernos se empezó a comparar segmento por segmento para identificar a qué aspectos se referían y agrupar de acuerdo a características similares.

Si bien parte de la información se identificaba con algunos puntos temáticos planteados en el marco teórico, como los métodos de enseñanza de la lectura, otra no se encontraba contemplada en este apartado razón por la cual se indagó sobre prácticas de enseñanza encontrándose las categorías propuestas por Moran (2008, citada en Flórez *et al.*, (En elaboración) que tiene en cuenta otros aspectos que se presentan en el aula en la interacción cotidiana entre estudiantes y maestros. Para estas categorías se propusieron unas subcategorías que permitían reagrupar la información en aspectos más específicos. Así se ubicó la mayoría del material recolectado y para los aspectos que no se encontró una opción pertinente se propusieron otras dos categorías que fueron: relación lectura-escritura y precisiones.

De esta manera se logró visualizar con mayor claridad aspectos que permitieron caracterizar las prácticas de enseñanza identificando algunas estrategias con las metodologías expuestas en el marco teórico y otros aspectos relacionados con la interacción, manejo de la disciplina e intencionalidad de las actividades propuestas.

continuas entre extremos: la polaridad preponderancia del enseñante en la actividad – preponderancia del aprendiz en la actividad y apoyo cognitivo en la actividad – apoyo emocional en la actividad” (Flórez *et al.*, en elaboración, p. 4)

En la figura 4 se muestran las estrategias descritas anteriormente, teniendo en cuenta los instrumentos utilizados en cada aspecto analizado y el resultado obtenido.

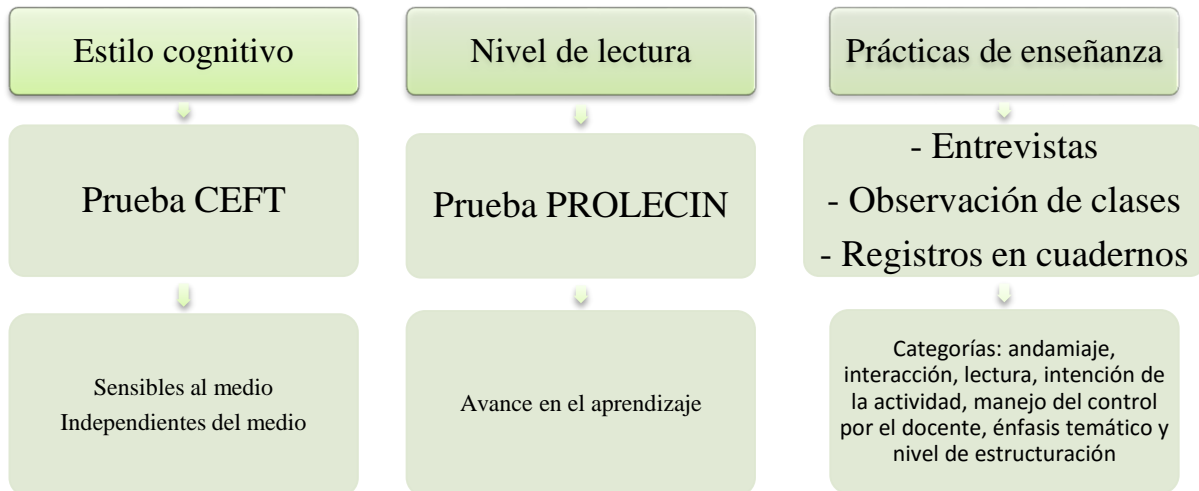


Figura 5 Estrategia de análisis

5. Capítulo 5. Resultados

A continuación se reportan los resultados de cada una de las pruebas aplicadas que en su orden corresponden al estilo cognitivo de los estudiantes, el nivel de aprendizaje de la lectura, las prácticas de enseñanza y la relación de estos tres aspectos.

5.1 Estilo cognitivo

Los resultados obtenidos por los estudiantes de grado primero en la prueba CEFT se clasificaron en dos categorías con relación a la media de la puntuación en cada curso correspondiendo así a dos tendencias de estilos cognitivos: independientes o sensibles al medio. Teniendo en cuenta que el máximo puntaje de la prueba es 25, en la tabla 5 se muestra que los estudiantes que tuvieron entre 2 y 8 puntos se categorizaron como *sensibles al medio* y los que tuvieron entre 9 y 18 puntos se categorizaron como *independientes del medio*.

Tabla 5 Estilo cognitivo

Total puntaje	Frecuencia	Estilo Cognitivo
2	2	Sensible
3	3	
4	4	
5	2	
6	5	
7	6	
8	5	
9	1	Independiente
10	4	
11	2	
12	3	
14	1	
15	1	
16	2	
17	1	
18	1	

En el *curso A*, los estudiantes independientes del medio fueron quienes obtuvieron un puntaje entre 10 y 18 puntos y los sensibles al medio entre 2 y 8 puntos. El 34% se categorizaron como sensibles al medio y 65% independientes del medio. En el *curso B*, los estudiantes independientes del medio fueron quienes obtuvieron un puntaje entre 9 y 16 puntos y los sensibles entre 3 y 8 puntos. El 41% se categorizaron como independientes del medio y 59% sensibles al medio. En la Figura 5 se observa la distribución de los estudiantes de los dos cursos que de acuerdo el puntaje obtenido en la prueba CEFT, el *curso A* hay un mayor porcentaje (66%) de estudiantes independientes de campo que en el curso B (41%).

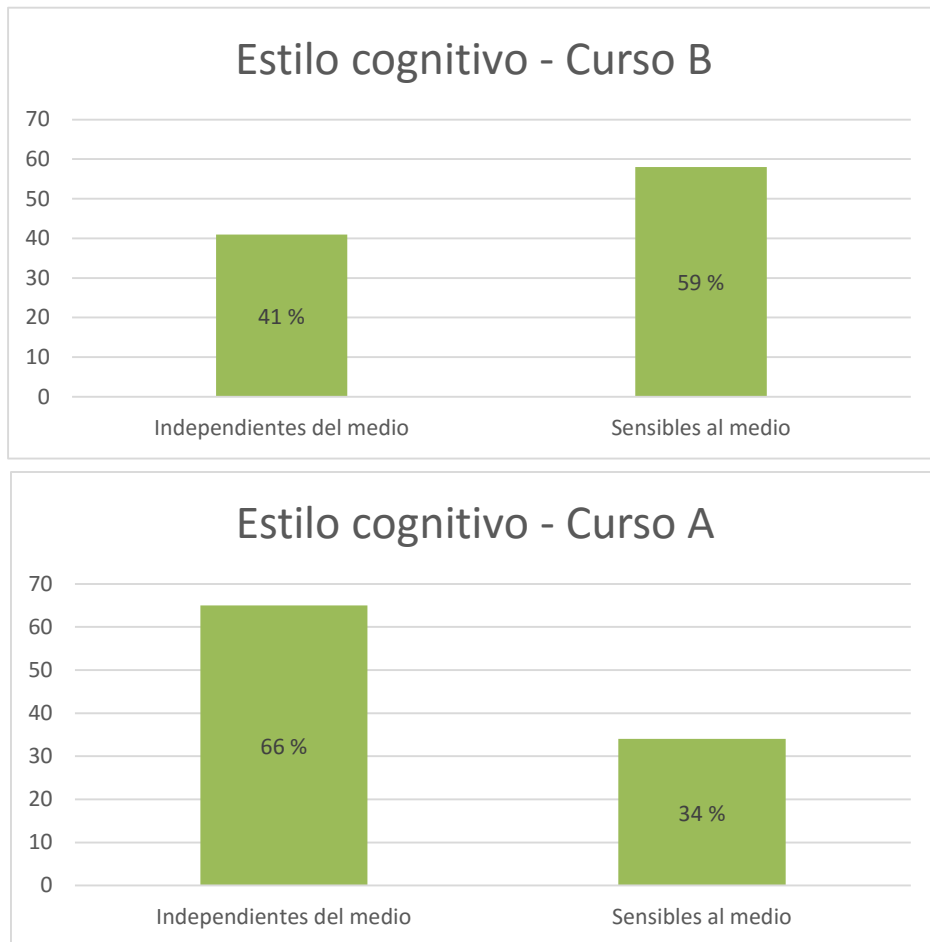


Figura 6 Distribución de estudiantes Prueba CEFT

5.2 Avance en el aprendizaje de la lectura

Tabla 6 Avance en lectura

Prueba PROLECIN			
	Ev1	Ev2	General
Media	32,05	39,93	
Desviación estándar	13,59	13,07	

Como se observa en la tabla 6 en general, los puntajes de los dos cursos en la media aumentan notablemente (7,88%) lo que indica que hay un avance en el aprendizaje de la lectura de todos los estudiantes. En cuanto a la desviación tiende a bajar un poco (0,52%).

5.3 Prácticas de enseñanza

A continuación se hace la caracterización de las prácticas de enseñanza de cada una de las maestras a partir de los datos obtenidos en las entrevistas, la observación de clases y los registros en los cuadernos de sus estudiantes.

Maestra A. En su clase hay un manejo estricto de la disciplina y el orden. Como se aprecia en la grabación de una clase:

“...(Durante este tiempo- tres minutos y medio- los niños permanecen sentados y en silencio, dos niños que se paran en diferentes momentos a entregar algo a un compañero, lo hacen medio agachados y se vuelven a sentar rápidamente. La mayoría permanecen callados, los pocos que hablan con algún compañero lo hacen en voz baja y sin pararse del puesto)”

La interacción que hay con los estudiantes se establece a partir de las explicaciones relacionadas con el tema y de instrucciones que recuerdan la forma en que deben realizar la tarea, los niños solo hablan cuando se les pregunta algo. Así lo demuestra el siguiente fragmento de grabación de una clase:

“...entonces vamos a trabajar hoy esa con todas las vocales y paso, cuaderno de tareas me lo tienen listo por favor. (Los niños abren sus cuadernos, sin pararse de la silla. La maestra pasa por cada puesto y le pone cinco puntos en el cuaderno a cada niño)

Me la van a combinar con las vocales que ustedes ya saben cómo es.

Maestra: y ahora si me van a decir. ¿Cómo quedo esto?

Niños: (en coro contestan) le, lu, lo, la, li”

Según la siguiente afirmación, hecha en la entrevista, no hay manejo directo con estudiantes que presentan alguna dificultad, en su lugar la situación es remitida a los padres. De esta manera enfrenta las diferencias entre estudiantes, mediante la “nivelación” en casa:

“Cuando detecto que alguien no está leyendo entonces yo saco este tipo de trabajos (recortes de fotocopias con oraciones) que son los que yo mando para la casa y entonces para comprensión lectora que haga los dibujos de lo que entendió acá (oraciones) y que venga leyéndolo y aquí el examen de lectura es leer palabras saltadas...”

Con respecto al método de enseñanza de la lectura se deduce de las evidencias encontradas en los cuadernos que utiliza un método que va de unidades mayores a menores o de orden descendente, parte de la palabra a la sílaba y la letra. Incluye en la enseñanza convenciones del lenguaje como diferenciación de mayúscula, minúscula y partes de la oración. En la estructuración de las actividades se observa estricto orden que se manifiesta en el seguimiento riguroso de un horario que esta segmentado por áreas, la rutina dentro cada clase y la secuencia de las actividades. Hace énfasis en la importancia de los prerrequisitos del lenguaje escrito (motricidad fina, manejo del espacio, forma y tamaño de las letras, orden en los cuadernos) para aprender a leer, así lo manifiesta en la entrevista:

“[Lo que se debe tener en cuenta para aprender a leer es] nivelarlos [hace referencia a los prerrequisitos]. Antes, al igual que yo lo hago, se ponía mucha atención en el manejo del espacio y en la caligrafía. Se diferenciaban las letras que suben y las que bajan y yo lo hago igual. Yo no permito que un niño escriba en un renglón, digamos, todas las letras pequeñitas del mismo tamaño, no. Manejo cierto tamaño de letra y [] ahora yo les quite el guion, yo les separo y manejo cuaderno cuadriculado.

El decir mío es de una palabra a otra debe quedar tres cuadritos para separar.”

Maestra B. De los datos recogidos se deduce que hay una interacción directa y cercana con sus estudiantes especialmente con quienes tienen alguna dificultad, como lo describe en el siguiente apartado de la entrevista:

“..cuando ellos tienen dificultades. [] Y por más de que los coja individualmente como que no. Trabajo individual con los que tienen más dificultad”

Con respecto al método de enseñanza de la lectura en la entrevista manifestó:

“...trabajamos más el texto, la oración, el párrafo [] ya no enseñamos por sílabas sino por texto. Por construcción de oración y construcción de texto.

Ya cambiamos ese sistema de trabajar a pedacitos, contextualizar todo

[]

ya no se hacen tantas planas y ya no se enseña por letras ni por sílabas.”

Sin embargo, en las actividades registradas en el cuaderno se observó que tiene un mayor énfasis de la enseñanza partiendo de las letras, es decir, que va de unidades menores a mayores, por lo que se deduce que desarrolla un método de orden ascendente. En cuanto al nivel de estructuración todas las actividades son flexibles a excepción de una que hace sistemáticamente con todas las letras del abecedario. Intenta integrar las actividades del lenguaje escrito con otras áreas de conocimiento, por ejemplo, refuerza el conocimiento de las letras con textos y temas de matemáticas y ciencias. Así lo confirma en la entrevista:

“... [la lectura] se refuerza en las demás áreas. [Se debe enseñar] en todas las áreas...globalizar con todas las áreas como una integración”

5.4 Relación entre aprendizaje de la lectura (PROLECIN), estilo cognitivo (CEFT) y prácticas de enseñanza.

En la tabla 7 también se puede observar la tendencia general de los resultados de la prueba PROLECIN en esta ocasión divididos por cursos (prácticas de enseñanza) y por estilo cognitivo en cada uno de ellos. Al comparar las variables en los dos cursos se observa que todos tienden a aumentar sin embargo en el Curso A avanzan más los IM y en el Curso B avanzan más los SM en el aprendizaje de la lectura. Además en el Curso A tiende a aumentar la dispersión tanto en IM como en SM y en el Curso B disminuya en los IM y aumente en los SM.

Tabla 7 Relación estilo cognitivo CEFT y aprendizaje de la lectura PROLECIN

Estilo cognitivo	EV Lectura	Curso A		Curso B	
		Media (Desviación)		Media (Desviación)	Media (Desviación)
Independiente del medio (IM)	Ev1	35,44 (11,08)	Aumenta 9.34	44,86 (13,30)	Aumenta 1.71
	Ev2	44,78 (11,45)	Aumenta (0,37)	46,57 (12,38)	Disminuye (0,92)
Sensible al medio (SM)	Ev1	25,41 (10,94)	Aumenta 8.83	31,30 (12,49)	Aumenta 9.3
	Ev2	34,24 (11,00)	Aumenta (0,06)	40,60 (14,01)	Aumenta (1,52)

Fuente: Elaboración propia

Con los resultados presentados anteriormente se identificó que en el curso A la mayoría de estudiantes (66%) tienen estilo cognitivo independiente del medio mientras que en el curso B la mayoría (59%) son sensibles al medio. Con respecto a las prácticas de enseñanza se estableció que la maestra A tiene un manejo estricto de la clase y enseña la lectura de unidades lingüísticas mayores a menores, en tanto que la maestra B tiene un manejo de la clase flexible y enseña la lectura de unidades lingüísticas menores a mayores relacionándola con el aprendizaje de otras áreas. De acuerdo a estos dos aspectos, estilo cognitivo y prácticas de enseñanza, hubo un mayor avance en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes de ambos estilos cognitivos de la maestra A, mientras que con la maestra B avanzaron más los estudiantes sensibles al medio

Conclusiones y recomendaciones

5.5 Conclusiones

Teniendo en cuenta que el propósito fundamental que orientó esta investigación fue caracterizar el efecto que diferentes prácticas de enseñanza tienen en el aprendizaje de la lectura de estudiantes de primer grado con estilo cognitivo independiente del medio y dependiente al medio, se concluye en primer lugar que de acuerdo a los hallazgos, las prácticas de enseñanza de las maestras tienden a identificarse por algunas de sus características con los modelos de enseñanza de la lectura expuestos por Braslavsky (1985, 2005) y Zamero, (2009).

La maestra A tiende a utilizar un método de orden descendente específicamente el método de la palabra generadora que consiste en asociar la palabra a la imagen y después se descompone en sílabas y letras para formar nuevas palabras. La profesora B tiende a utilizar un método de orden ascendente, el método fónico, que inicia por el reconocimiento del sonido de las vocales después el de las consonantes que se van combinando para formar sílabas, palabras y oraciones. No obstante es necesario aclarar que en esta investigación se hace referencia a prácticas de enseñanza y no a métodos porque se hizo la observación de prácticas cotidianas en el aula registrando la forma como cada una desarrollaba este proceso de enseñanza. Estos hallazgos llevan a concluir que si bien se encontraron algunas características que tienden a identificarlas con algunos de los métodos expuestos por Braslavsky (1985, 2005) y Zamero, (2009) no se sigue la secuencia y características que en totalidad lo describen a cada uno. En su lugar a cada práctica de enseñanza la caracteriza además de esta tendencia a un método, la intencionalidad, el manejo del grupo, la interacción y la concepción particular que del lenguaje escrito tiene la maestra al enseñar.

En segundo lugar, al relacionar las dos prácticas de enseñanza con el aprendizaje de la lectura de los estudiantes con estilo cognitivo IM y SM, se puede concluir que el hecho de que el grupo en general presente aumento en el promedio del puntaje y disminuya la medida de dispersión indica que las dos prácticas son efectivas en cuanto las estrategias que desarrollan las maestras generan aprendizaje en todos los estudiantes. Sin embargo, cada práctica de enseñanza favorece más el avance de algunos estudiantes dependiendo de su estilo cognitivo. Es así como la práctica de enseñanza de la maestra A, que por sus características y estrategias se puede equiparar con el método de orden descendente favorece tanto el aprendizaje de los estudiantes IM como el de los SM. Y la práctica de enseñanza de la maestra B que se puede equiparar con el método de orden ascendente permite un mayor avance de los estudiantes SM quienes tuvieron una ventaja considerable con respecto a los IM.

En tercer lugar, para comparar los resultados de esta investigación con los que han tenido otras investigaciones que han relacionado estilo cognitivo con lenguaje escrito se parte del supuesto de que las prácticas de orden ascendente corresponderían a métodos sintéticos y las prácticas de orden descendente a métodos globales. Aclarando como se mencionó en el apartado anterior que no cumplen en su totalidad con las características de estos métodos. Entonces, se puede concluir que con los dos estudios realizados por Rincón y Hederich (2008, 2012) hay similitud en cuanto a que el método global favorece a todos los estudiantes independientemente de su estilo cognitivo. Pero, con respecto al método silábico hay diferencia con el resultado de los tres estudios Kirchner y Forns (1984) y Rincón y Hederich (2008, 2012) porque mientras ellos concluyeron que este método favorece el aprendizaje del lenguaje escrito a los IM en esta investigación los resultados mostraron que favorece a los SM. Una posible explicación es el hecho de que por no ser aplicado el método conforme a las características que lo definen y en cambio sí involucrar otros aspectos como la intencionalidad, el manejo del grupo, la interacción, la concepción particular que del lenguaje escrito tiene la maestra al enseñar y especialmente integrar su enseñanza con la de otras áreas puede influir en estos resultados. Sobretudo este último aspecto que da un enfoque de globalidad cuando se asume a partir de textos completos y no de unidades aisladas como las letras.

Finalmente se puede concluir que las prácticas de orden descendente favorecen el avance en el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de su estilo cognitivo. Por otra parte, las prácticas de orden ascendente favorecen notablemente a los SM y en menor proporción a los IM. En general se puede decir que las prácticas de enseñanza con los diversos aspectos que las conforman (interacción, estructuración e intencionalidad de las actividades, manejo del control) tienen efecto en el aprendizaje del lenguaje escrito y en el caso de esta investigación estas prácticas son inclusivas porque permiten el aprendizaje de todos los estudiantes respetando sus diferencias.

En consecuencia, esta investigación lleva a reflexionar que la escuela y especialmente el maestro deben ser conscientes de estas relaciones y de la influencia que tienen en el resultado de los aprendizajes. Reconocer que la responsabilidad no es únicamente del estudiante sino que los aprendizajes son parte de un proceso complejo en el que las prácticas de enseñanza juegan un papel importante. Sin embargo, no se trata de que el maestro responda de forma individual a estas particularidades sino que las tenga presentes para diseñar diversas estrategias que promuevan el aprendizaje de todos. Así, se espera que en donde hay compatibilidad entre las estrategias pedagógicas y el estilo cognitivo se cree una situación pedagógica que no solo motive al estudiante sino que promueva el desarrollo de sus habilidades cognitivas (Hederich, Gravini & Camargo, 2011).

5.6 Recomendaciones

Para próximos estudios es importante continuar explorando la relación entre estilo cognitivo, enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros grados de educación. De igual manera es interesante que se tengan en cuenta diferentes enfoques en la metodología de enseñanza, entre ellos el constructivismo, y observar de qué manera favorece algunos estilos cognitivos en el aprendizaje del lenguaje escrito.

A. Anexo: Formato de entrevista para maestras

FORMATO DE ENTREVISTA

Nombre _____

Grado en el que enseña _____

Formación profesional:

Normalista _____ Pregrado _____ Posgrado _____ Otros _____

Tiempo en la docencia _____

Tiempo de trabajo con el grado primero _____

1. ¿Recuerda cómo le enseñaron a leer?
2. ¿Quién le enseñó a leer?
3. ¿Se parece en algo a la forma en que usted enseña? ¿Por qué?
4. ¿Cree que las prácticas de enseñanza de la lectura han cambiado?
5. ¿A qué edad se debe enseñar a leer? ¿Por qué?
6. ¿Cómo cree que debe ser la enseñanza de la lectura?
7. ¿Se identifica con algún enfoque, método o autor en sus prácticas de enseñanza de la lectura? ¿Cuál?
8. De acuerdo a su experiencia
 - ¿Recuerda experiencias exitosas para la enseñanza de la lectura?
 - ¿Recuerda experiencias no exitosas para la enseñanza de la lectura?
 - Dificultades u obstáculos que interfieren en la enseñanza de la lectura.
9. ¿Qué se debe tener en cuenta para enseñar a leer?
10. ¿Qué le gustaría saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura?
11. El método que utiliza lo aprendió en su formación profesional, en la práctica o en cursos.

C. Anexo: Hoja de registro individual – PROLECIN

PROMOCIÓN DE LA LECTURA INICIAL Y PREVENCIÓN DE LAS DIFICULTADES EN LA COMPRENSIÓN DE LECTURA (PROLECIN)
Segunda aplicación

HOJA DE REGISTRO.

NOMBRE DEL NIÑO: _____

COLEGIO: _____ GRADO: _____

ACTIVIDAD 1

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
TOTAL	

ACTIVIDAD 5

CANTIDAD DE PALABRAS	PUNTAJACION
TOTAL	

ACTIVIDAD 6

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
TOTAL	

ACTIVIDAD 3

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
TOTAL	

ACTIVIDAD 7

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
4	
TOTAL	

ACTIVIDAD 10

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
4	
5	
TOTAL	

ACTIVIDAD 3

CANTIDAD DE LETRAS	PUNTAJACION
TOTAL	

ACTIVIDAD 7

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
4	
TOTAL	

ACTIVIDAD 11

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
TOTAL	

ACTIVIDAD 4

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
4	
5	
TOTAL	

ACTIVIDAD 8

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
4	
5	
6	
TOTAL	

ACTIVIDAD 11

ITEM	PUNTAJACION
1	
2	
3	
TOTAL	

Elaborada por: Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia -Colciencias

F. PROLECIN – Metáfora del lazo

Prueba PROLECIN			Metáfora del lazo
Ítem	Actividad	Habilidades	Subprocesos
1	Señalar	-Reconocimiento de sistema notacionales	-Reconocimiento visual.
2	Señalar	-Reconocimiento y discriminación de letras del alfabeto.	-Reconocimiento visual. -Principio alfabético
3	Copia	-Habilidad para escribir teniendo en cuenta un modelo. -Reconocimiento viso espacial -Habilidad motora.	
4	Escritura espontanea	-Capacidad de imaginación y creatividad. -Conocimiento de letras.	
5	Lectura de palabras	-Reconocimiento de la forma escrita de una secuencia sonora	-Principio alfabético. -Reconocimiento visual. -Conocimiento del mundo. -Vocabulario -Estructuras del lenguaje. -Razonamiento verbal.
6	Lectura de palabras	-Conocimiento de letras. -Secuencia lógica al escribir una palabra. -Identificar letras suprimidas	-Principio alfabético. -Reconocimiento visual. -Conocimiento del mundo. -Vocabulario -Estructuras del lenguaje. -Razonamiento verbal.
7		-Reconocimiento e identificación de palabras con respecto a un dibujo	-Reconocimiento visual. -Principio alfabético
8	Lectura de oraciones	-Comprensión de oraciones solas. -Comprensión de oraciones con respecto a un dibujo	-Principio alfabético. -Reconocimiento visual. -Conocimiento del mundo. -Vocabulario -Estructuras del lenguaje. -Razonamiento verbal.
9	Escritura espontanea	-Capacidad de imaginación y creatividad	-Principio alfabético. -Reconocimiento visual. -Conocimiento del mundo. -Vocabulario
10	Dictado	-Reconocimiento de la -correspondencia fonema -grafema	-Principio alfabético
11	Dictado	-Capacidad de realizar correspondencia sonora: fonema-grafema -Capacidad de realizar los grafemas correspondientes a las palabras con balance fonético (palabras que han sido escogidas que tengan cierta combinación de sonido y que mantengan eso en todas las que se escogen). -Capacidad de realizar los grafemas correspondientes a las palabras con estructura sintáctica de acuerdo a su edad (hacer grafemas que corresponden a las palabras y que respeten el orden-morfología)	-Principio alfabético
12	Escritura con base en una secuencia de eventos	-Capacidad de análisis -Capacidad de inferir -Capacidad de formular experiencias de la vida cotidiana. -Conocimiento de estructuras sintácticas en comprensión textual. -Conocimiento del mundo -Vocabulario -Conocimiento de aspectos semánticos	-Conocimiento del mundo. -Vocabulario -Estructuras del lenguaje. -Razonamiento verbal. -Conocimiento alfabético

G. Entrevistas a maestras

PRIMERA REVISIÓN DE ENTREVISTA – MAESTRA A

1. ¿Recuerda cómo le enseñaron a leer?

Estudí en un colegio pequeño entonces era **personalizado** y con **planas**, **pero** con **método silábico**...

2. ¿Quién le enseñó a leer?

Mi **mamá** y la profesora Clara tengo un buen recuerdo...

3. ¿Se parece en algo a la forma en que usted enseña? ¿Por qué?

De pronto en la cartilla que me guio. Yo aprendí con la cartilla “Coquito” y a mí me gusta enseñar con “**Nacho**” por lo que es **barata** y conserva el **mismo estilo** pero **yo no enseño método silábico** yo ya parto de palabra, frase y oración.

4. ¿Cree que las prácticas de enseñanza de la lectura han cambiado?

Sí, claro han avanzado. Antes al igual que yo lo hago se ponía mucha atención en el **manejo del espacio y en la caligrafía**. Se **diferenciaban las letras que suben y las que bajan** y yo lo hago igual. Yo no permito que un niño escriba en un renglón, digamos, todas las **letras pequeñas del mismo tamaño**, no. **Manejo cierto tamaño de letra y []** ahora yo les **quite el guion**, yo les separo y manejo **cuaderno cuadriculado**. El **decir mío es de una palabra a otra debe quedar tres cuadritos para separar**.

5. ¿A qué edad se debe enseñar a leer? ¿Por qué?

Pues se puede enseñar a leer **pienso que desde preescolar lo que pasa es que los niños pasan a primero sin desarrollar unas habilidades que uno necesita** cuando empieza este proceso de lectoescritura. Entonces, yo me centro en el **manejo del espacio, en el manejo del renglón, en las letras que suben, en las letras que bajan, manejo del cuaderno y mirando todo esto van aprendiendo lo otro**, pegadito van aprendiendo lo otro. Y hacemos **lectura general, lectura individual**...

¿Entonces está bien aprender a leer desde el preescolar?

Si pero es que ese afán yo me di cuenta en otros colegios que ese afán de pasarlos leyendo y escribiendo no les permitía a los niños por ejemplo manejar algo tan importante como es recortar una silueta [] pienso que se debe centrar en la motricidad fina y el resto dejarle a uno. Puede ir leyendo en preescolar pero no debería ser tarea del preescolar, para mí no.

6. ¿Cómo cree que debe ser la enseñanza de la lectura?

Pues yo no voy siguiendo el abecedario, yo voy siguiendo la cartilla como va, me desordeno de pronto un poquito, pero voy siguiendo la cartilla que lleva una secuencia. No pues se me dificulta mucho dictarles a los niños partiendo del texto directamente de una el primer día ya que escriban un texto y irles enseñando con ese texto, no, y veo que muchos se confunden entonces prefiero seguir esa metodología.

[] con sellos, [] recorta y pega [] identifica en el texto...

¿Trabaja el nombre de la letra, el abecedario, el sonido...?

El sonido, la /m/ de "mamã" [] No, el nombre ahí lo vamos viendo...

7. ¿Se identifica con algún enfoque, método o autor en sus prácticas de enseñanza de la lectura? ¿Cuál?

No. Un pedacito de cada uno porque acuérdesse que ellos se basan en una sola teoría y no retoman a otros autores...

¿Conoce qué metodología se sugiere por parte del MEN para la enseñanza de la lectura?

No sé cuál es la propuesta...

8. De acuerdo a su experiencia

- ¿Recuerda experiencias exitosas para la enseñanza de la lectura?
- ¿Recuerda experiencias no exitosas para la enseñanza de la lectura?
- Dificultades u obstáculos que interfieren en la enseñanza de la lectura.

El número de estudiantes y la falta de apoyo en la casa [] aprendizaje lento y aprendizaje más rápido ...

9. ¿Qué se debe tener en cuenta para enseñar a leer?

... nivelarlos. [] yo me enfoco en la parte escrita y al hacer ellos la parte escrita van aprendiendo la parte oral. Para nivelarlos yo empiezo a trabajar con ellos escritura, transcripción, manejo de ejercicios, por ejemplo que busquen en un texto palabras que empiecen por "a" o les pongo varias letras de para abajo, recortar las que suben y las que bajan, les pongo planas de manejo de cuadro y de renglón [] dejo mucho trabajo para la

casa de refuerzo de lectoescritura. Pasarlos individualmente muy pocas veces lo hago [] Cuando detecto que alguien no está leyendo entonces yo saco este tipo de trabajos (recortes de fotocopias con oraciones) que son los que yo mando para la casa y entonces para comprensión lectora que haga los dibujos de lo que entendió acá (oraciones) y que venga leyéndolo y aquí el examen de lectura es leer palabras saltadas...

10. ¿Qué le gustaría saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura?

Me gustaría prepararme más para los niños de esta época [] Ellos son niños que no les importa absolutamente nada y que entre todo lo que quieren, lo que menos quieren es aprender a leer y escribir, pero eso no está dentro de sus intereses no está en su conciencia.

Y uno no está preparado para esto, para manejar un grupo de 40 de estos a manejar un grupo de 40 de la época del 98 cuando entré es muy diferente. Estos niños ahora son hiperactivos no uno o dos como en esa época, los 40 son hiperactivos. [] pautas de cómo podemos llegarle a los [] Ellos y nosotros no nos entendemos vamos por caminos diferentes. [] recibir formación y ver ese paralelo de porque son diferentes y cómo es que hay que trabajar hoy en día. [] A veces yo miro estos niños y digo qué es lo que estoy haciendo mal porque no nos estamos entendiendo con estos niños, porque toca a la brava, ellos ya deberían estar dispuestos: bueno profesora qué más vamos a hacer, no ellos toca casi que impuesto pero es el miedo del docente de la responsabilidad que tiene y ellos vienen solo a jugar.

11. El método que utiliza lo aprendió en su formación profesional, en la práctica, en cursos...

La universidad tiene mucho que ver [] y es que el que es bueno en matemáticas no es bueno para español inglés; el que es bueno para español inglés no es bueno para matemáticas. Y es muy raro desarrollar uno las dos habilidades entonces, leer y escribir muy bien, sumar y restar al derecho y al revés, eso no se presenta casi en ningún niño.

PRIMERA REVISIÓN DE ENTREVISTA – MAESTRA B

1. ¿Recuerda cómo le enseñaron a leer?

Si, con sílabas: “ma”... repita “me”

2. ¿Quién le enseñó a leer?

Mi primera maestra era una monjita, [] la quiero mucho, [] me consentía mucho [] mi primera maestra en realidad fue mi madre, ella fue quien me enseñó las primeras letras ...

En esa época se usaba el cuaderno ferrocarril para enseñarle a uno las letras que suben y las que bajan. No me acuerdo muy bien si era la cartilla "La alegría de leer".

3. ¿Se parece en algo a la forma en que usted enseña? ¿Por qué?

Hemos cambiado harto. Porque ya trabajamos más el texto, la oración, el párrafo [se] enseñaba con el método tradicional [] nos hemos ido adaptando como a otras formas de enseñar de lectoescritura. Ya no enseñamos por sílabas sino por texto. Por construcción de oración y construcción de texto.

Ya cambiamos ese sistema de trabajar a pedacitos, contextualizar todo ...

4. ¿Cree que las prácticas de enseñanza de la lectura han cambiado?

... sí, ya no se hacen tantas planas y se refuerza en las demás áreas. Ya no se enseña por letras

ni por sílabas...

5. ¿A qué edad se debe enseñar a leer? ¿Por qué?

... desde el vientre materno [] desde esas primeras etapas se debe aprender a leer y escribir

...

6. ¿Cómo cree que debe ser la enseñanza de la lectura?

En todas las áreas, debe ser desde el área de español y literatura [] deben ir leyendo para

ir avanzando en sus conocimientos porque todo lo que ven en el mundo que les rodea les

sirve para la lectura y la escritura.

7. ¿Se identifica con algún enfoque, método o autor en sus prácticas de enseñanza de la lectura? ¿Cuál?

o, como una especie de globalizar con todas las áreas como una integración.

8. De acuerdo a su experiencia

¿Recuerda experiencias exitosas para la enseñanza de la lectura?

Para leer y escribir... cuando construimos una especie de texto de cada niño con sus

propias experiencias pero eso requiere mucho trabajo [] escribían un texto pequeño y dibujaban, [] al fin se armaba un librito de cada uno [pero] no hay tiempo suficiente ...

¿Recuerda experiencias no exitosas para la enseñanza de la lectura?

No es exitosa cuando los niños no inician ese proceso cuando uno siente que no hubo avance, cuando ellos tienen dificultades. [] y por más de que los coja individualmente como que no. Trabajo individual con los que tienen más dificultad.

9. ¿Qué se debe tener en cuenta para enseñar a leer?

Lo que está de moda: el contexto del estudiante, lo que piensa el estudiante, los acuerdos entre el maestro y el estudiante, proposición de temas para construir textos tanto orales como escritos. Pero sin embargo, a veces nosotros los maestros imponemos muchas cosas con la lectoescritura, por ejemplo la letra, no es la letra que ellos quieren sino el tipo de letra que maneja el maestro, es la que uno maneja en el aula para que todos estén como iguales.

10. ¿Qué le gustaría saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura?

Aprender las nuevas metodologías de la enseñanza. Pero ya no quiero saber más estoy que me voy. (Ella ya cumplió el tiempo de pensión y está en este proceso)

11. El método que utiliza lo aprendió en su formación profesional, en la práctica, en cursos...

Aprendí con la experiencia a medida de que pasó el tiempo y con los compañeros también.

H. Transcripción de video – Maestra A

Transcripción de videos - maestra A (1)

m: maestra

n: niño (s)

m- Bien, hasta ahora, me van a escuchar, vamos a mirar al tablero, Jefferson, vamos a mirar al tablero, listo

m- Hasta ahora hemos trabajado algunas letras que ya sabemos los sonidos.

m- ¿Cómo suena esta señora?

n- /mmmm/

m- /mmmm/

m- muy bien

m- y esta cómo se llama. Qué pasa con estas dos, cuál es la diferencia, quién me dice

n- (4 niños levantan la mano)

m- a ver tú

n- mayúscula

m- Esta se llama mayúscula, y esta...

n- minúscula

m- minúscula, cierto. Listo. Aquí hay otro sonido que es un poquito difícil. Esta es la mayúscula y esta la minúscula, Y cómo sería más o menos /l/. ¿Por qué no suena más? Porque todavía no tiene las vocales que son tan bonitas y les dan sonido

Aquí si vamos a producir el sonido de la mayúscula y de la minúscula. ¿Cómo es?

n- /sssss/

m- Muy bien. Porque no decimos sa?

n- contestan algunos niños porque no tienen la “a”

m- porque no tiene la “a”. ¿Por qué no decimos “su”?

n- porque no tiene la “u” (contestan todos en coro)

m- ¿Por qué no digo si?

n- porque no tiene la “i” (contestan todos en coro)

m- a bueno. Y esta, miren esta, la mayúscula da la vuelta pero la minúscula no, y cómo sería

n y m- /L/

m- ¿Cuando decimos “helado” ahí está la /L/ y cuando decimos lo que sale por la noche, cómo se llama?

n- estrellas

m- no, con la /l/

n- luna

m- luna cierto, la luna. Y entonces vamos a trabajar hoy esa con todas las vocales y paso, cuaderno de tareas me lo tienen listo por favor. (Los niños abren sus cuadernos, sin pararse de la silla) (la profesora pasa por cada puesto y le pone cinco puntos en el

cuaderno de cada niño) Me la van a combinar con las vocales que ustedes ya saben cómo es. Estuvo estudiando... aquí veo que lo pusieron cortico mijito. ¿En la casa leyeron esto? Eso es para leer. A ti te pusieron a estudiar, ahí me doy cuenta a los que ponen a estudiar, a los que los les hacen dictado y ahí están los dictados. Bueno ya saben para que estoy poniendo esos cinco punticos. Vamos a ver quién los hace de una vez y sabe. Listo. Ya sabes para qué son los cinco puntos. Puede ser con rojo. Bien Uds. van a hacer lo que siempre hacemos. Acuérdense que yo siempre les hago así y Uds. ya saben que toca hacer, qué toca hacer? (Durante este tiempo- tres minutos y medio- los niños permanecen sentados y en silencio, dos niños que se paran en diferentes momentos a entregar algo a un compañero, lo hacen medio agachados y se vuelven a sentar rápidamente. La mayoría permanecen callados, los pocos que hablan con algún compañero lo hacen en voz baja y sin pararse del puesto)

n- toca hacer la "s" con la "a"

m- la "s" no, estamos con la "l" esta señora se llama "l". ¿Ponemos que?...

n- las vocales

m- las vocales. Y cómo las ponemos

n- desordenadas

m- desordenadas y entonces por ejemplo la "a" ¿dónde la ponemos acá sí? La "e" digamos que "les", la "i", la "o", la "u". Las nombramos

n- dicen en coro: e u o a i a e u o a i

m- ahora al contrario

n- dicen en coro: i a o u e

m- y ahora si me van a decir. ¿Cómo quedo esto?

n- en coro contestan: le, lu, lo, la, li

m- y acaben ustedes... (los niños escriben lo que está en el tablero) Y ahora si vamos a construir palabras con lo que ya nos sabemos. Cogemos esta para formar una palabra

n- un niño dice "lu"... todos dicen "na" "luna"

m- pero también podemos hacer la que una niña dijo, mírenla

n- "lupa"

m- la "pa" que la tenemos y "Lu" la estamos aprendiendo hoy "lupa".

¿Qué es una lupa?

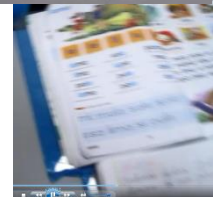
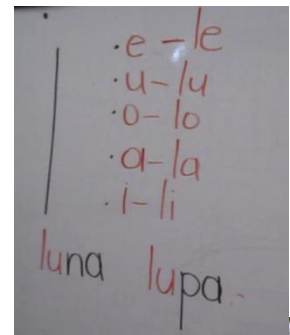
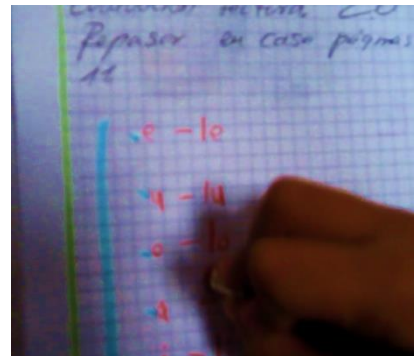
n- los niños se ponen una mano en el ojo.

m- Lo que usan los investigadores para ver las cosas y aumentan de tamaño, cierto. Muy bien continuemos entonces. (Una niña se le acerca y le dice en voz baja: "usted no me puso punticos" (los niños tienen la cartilla abierta en la página en donde están las sílabas con "l" y en el cuaderno van copiando lo que profesora escribe en el tablero)

m- Bueno ahora un niño y una niña que pueda pasar y escribir la palabra "palo" qué es un palo (varios niños levantan la mano) A ver yo quiero ver como escribe palo, letra bien bonita. ¿Uds. han jugado con un palo? (contestan en coro sí) A bueno. A ver miramos "pa" esa fue de las primeras que vimos. Esta pero ¿con cuál? Con la "a" obviamente para que suene "pa" y "lo" la que estamos aprendiendo hoy.

m- alguien que quiera escribir, que palabra, díganme que palabra quieren escribir. Cuál palabra quieres escribir.

n- sapo



m- sapo no, que sea con la le li lo lu, en tu cartilla debe haber palabras. Sofía cuál palabra quieres escribir. ¿Sala?

n- sala (habla en voz muy baja, no se alcanza a oír)

m- ¿Sala? Bueno pasa. Sofía va a escribir sa – la. Vamos a ver. Vamos a aprender una cosa y es que la “l” es una letra flaquita y alta entonces nos toca subirla un poquito más (la profesora alarga la letra “l” de las dos palabras que escribieron los niños). Alguien quiere pasar a escribir una palabra (varios niños levantan la mano) a ver Camilo. Que palabra quieres escribir

n- Loma

m- ¿Alguien más? Otra palabra... a ver Daniela Nieto, cuál palabra quieres escribir. Duro, mula, qué es una mula, quien me dice que palabra será eso

n- burra

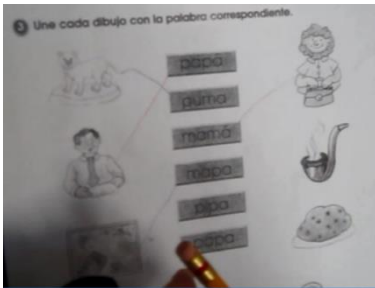
m- es como una burra, sí señor. Perfecto. Entonces ya Daniela se dio cuenta que la “l” que sube es un poquito más alta. (Los niños hablan un poco)

Videos maestra A (3)

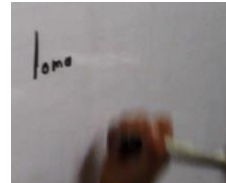
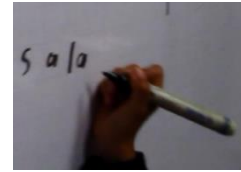
Esa es mi mesa
Susi es mi mamá
Mi osa es mimosa
Amo a mi papá

Dibujan lo que dice cada oración

Videos maestra A (5)



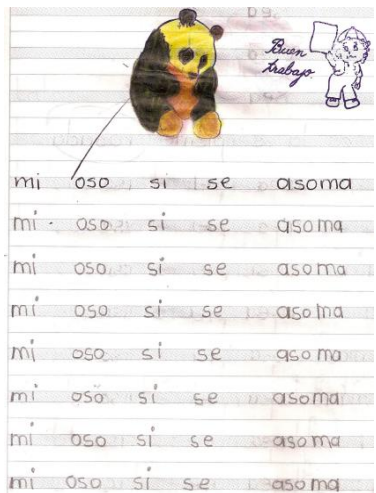
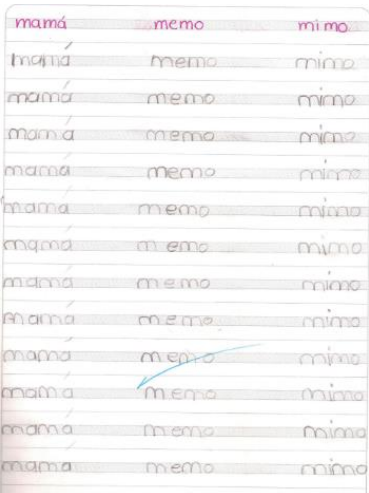
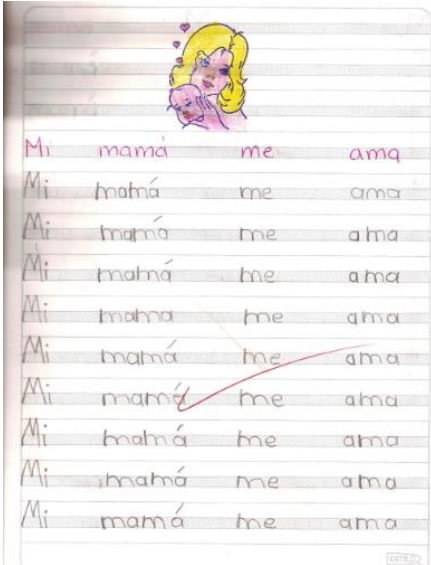
Unir imagen y palabra



I. Actividades de los cuadernos

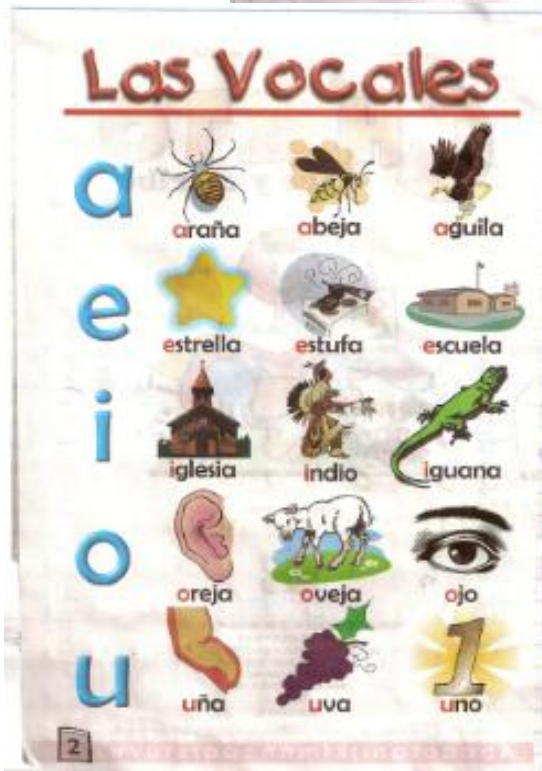
Actividades del cuaderno de la maestra A

- Descontextualización: se observan oraciones sueltas “La carne de búfalo es rica”
- Aprendizaje mecánico: Repetición (planas) de grafías (consonantes y vocales s), palabras, sílabas y oraciones.
- Con las dos primeras letras “m, p” hay una secuencia, sin embargo, esta no se sigue para el resto de letras.
- Secuencia con la letra “m”: oración, letra palabra



Actividades del cuaderno de la maestra B

- Identificar la letra inicial de la palabra de acuerdo a la imagen



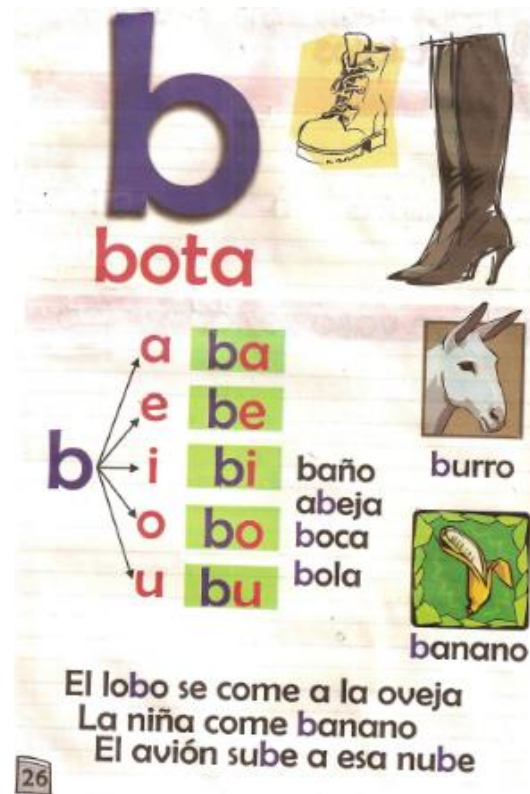
- Vocales: imágenes y palabras que inician por cada una de las vocales.

- Dibujo de la letra que se está trabajando, imágenes y escritura de palabras que inician con esa letra, y plana.



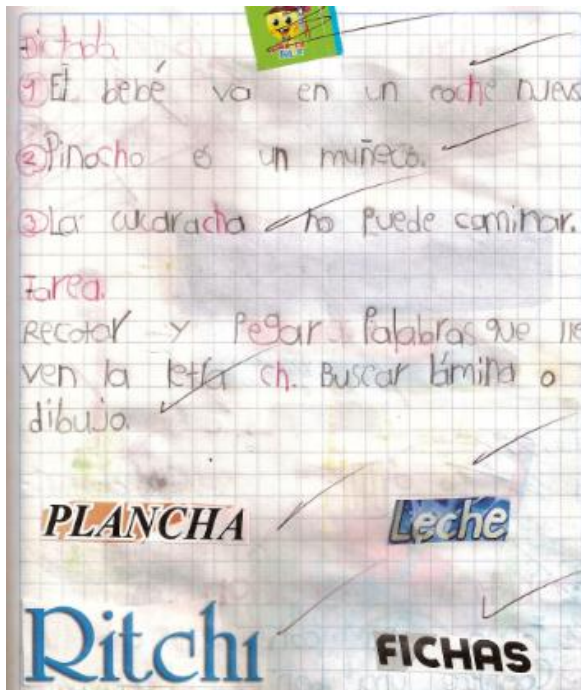
- Pegan y escriben objetos que inicien por la misma letra que se está trabajando.

- Se trabajan las letras en el orden del abecedario, con una actividad que se hace de forma sistemática con todas las letras.
- Secuencia: letra, palabra, sílaba
Letra, sílaba, palabra, frase



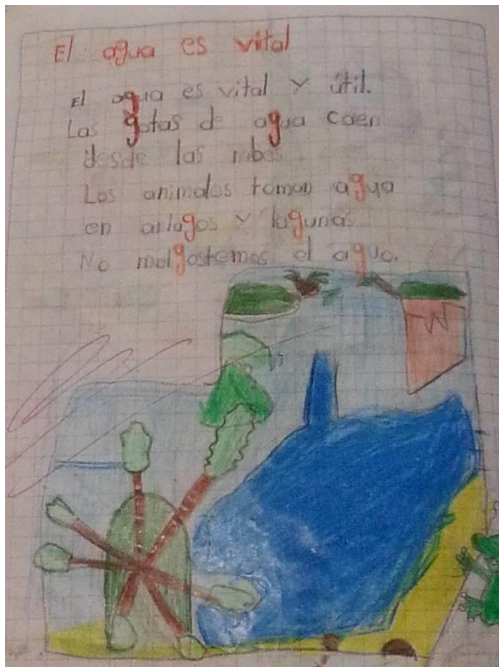
- Escriben palabras que inicien con la letra "c"

Trabalenguas con la letra "ch"



- Pegan palabras con la letra "ch" inicial e intermedia

Escribir palabras que empiecen por la letra vista



-Identificar letra vista en textos

J. Actividades de la cartilla Nacho

Libro inicial de lectura NACHO ⁸
<p>Letra script</p> <p>Dibujos a color</p> <ul style="list-style-type: none">— Enseñanza de las vocales enfatizando en la escritura y la lectura<ul style="list-style-type: none">• asociar imagen-palabra con vocal inicial• Trazos rectos, oblicuos, semicirculares y circulares• Repetición de cada una de las vocales orientando con flechas el sentido de cada uno de los trazos.— Enseñanza de las consonantes respetando su pronunciación fácil(m,p,s,l n,t, d, r,c,ñ,v, b, g, y, f, h, j, z, ll, gue,gui, ce, ci, ch, que, qui,ge, gi, as,an, ar, al, ez, eme y, xi, oc, pla, cla, ble, glo, fle, pre, tre, gra, dra, cre, bra, fre,— Cada consonante se combina con las cinco vocales en sílabas directas: ma me mi mo mu— Se forman palabras con estas sílabas: mamá, amo, ama— Se forman oraciones con estas palabras: mi mamá me ama, mi mamá ama a mi papá— Combinación de consonantes con vocales en sílabas inversas: es, as, is, os, us. Y formación de palabras con estas sílabas: Bosque, escudo— Sílabas mixtas: bla, ble, bli, blo, blu y palabras : cable, blusa— Al final hay 16 lecturas <p style="text-align: center;">Estructura de actividades para cada letra:</p> <ul style="list-style-type: none">— Dibujo— Sílabas con cada vocal (con color rojo o azul) ma me mi mo mu— Palabras (sílabas con rojo o azul) ama— Copiar: repisar la palabra siguiendo el punteado<ul style="list-style-type: none">- Repisar la letra siguiendo el punteado- Repisar una frase siguiendo el punteado— Cuatro oraciones con dibujos relacionados a las mismas mi mamá me ama— Texto corto con las frases. A medida que se avanza los textos se van haciendo más extensos
<p>¹ Libro elaborado según el plan del Editor y bajo su responsabilidad con la colaboración de su grupo de Asesoría Didáctica. Jorge Luis Osorio Quijano – Director de Ediciones de Susaeta- Colombia – Envigado-Antioquia</p>

⁸ Libro elaborado según el plan del Editor y baso su responsabilidad con la colaboración de su grupo de Asesoría Didáctica.
Jorge Luis Osorio Quijano – Director de Ediciones de Susaeta- Colombia – Envigado-Antioquia

K. Rejillas maestras A y B

Categorías	Subcategorías	Descripción cualitativa	Frecuencia - Cuantitativa
Actividad- andamiaje	Indagación del estudiante	-En la clase: los niños solamente hablan- participan cuando la profesora les pregunta algo.	
	Consignas del docente	<p>“yo mando para la casa y entonces para comprensión lectora que haga los dibujos de lo que entendió acá (oraciones) y que venga leyéndolo.”</p> <p>- Durante la clase hace diferentes intervenciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • consignas de orden: “Bien [], me van a escuchar, vamos a mirar al tablero, Jefferson, vamos a mirar al tablero, listo” • Preguntar sobre lo que están viendo: ¿“Cómo suena esta señora?” • Preguntar sobre lo visto: • Instrucción sobre lo que se hace de rutina: Bien Uds. van a hacer lo que siempre hacemos. Acuérdense que yo siempre les hago así y Uds. ya saben que toca hacer, qué toca hacer?(ningún empieza el ejercicio hasta que la profesora da la orden) 	1

Interacción	Alumnos-alumnos		- No se observa mucha interacción entre los estudiantes.	
	Docentes -alumnos		-La disposición del salón es por filas, todos mirando hacia el tablero -“Pasarlos individualmente muy pocas veces lo hago, primero porque estos grupos son muy numerosos y uno nunca alcanza si acaso tres o cuatro y el otro se le queda a uno como sin trabajar a los demás”. - “Cuando detecto que alguien no está leyendo entonces yo saco este tipo de trabajos (recortes de fotocopias con oraciones) que son los que yo mando para la casa y entonces para comprensión lectora que haga los dibujos de lo que entendió acá (oraciones) y que venga leyéndolo.”	1
Lectura	Contenido simple	Evocación de contenido literal de un escrito	- para comprensión lectora que haga los dibujos de lo que entendió acá (oraciones). - el examen de lectura es leer palabras saltadas - Modalidades de lectura: “hacemos lectura general y lectura individual”	
	Significado extendido del contenido	Sentido del título. Anticipaciones R. con vida cotidiana	No hay evidencia	
	Código	Conocimiento de letras	- Sello con la letra, dibujos de palabras que empiezan por la letra y guiones para escribir el nombre del objeto. Plana (2/3 de hoja) de la letra - Sello con la letra, dibujos de palabras que empiezan por la letra y guiones para escribir el nombre del objeto. Plana (2/3 de hoja) de una palabra que inicia por la letra que se está viendo	3 16

			- Identificar en palabras la letra (vocal), encerrándola en un círculo	1
			Sello de objeto que inicie por la letra vista con plana de palabras	1
			Sello de objeto que inicie por la letra vista con plana de una oración	1
			- Dibujar de acuerdo a la palabra.	4
			- Dibujar de acuerdo a la oración	1
			- Transcribir textos (sílabas, palabras y frases) de la cartilla. Letra y vocales,	7
			- Transcribir textos (palabras, frases)	8
			- Asociación palabra – imagen	1
			- Leer palabras con sílabas vistas	
			- Leer y copiar	1
			-Encerrar sílabas en un texto	1
			- Plana de frases	1
			- escribir palabras que inicien con “ “	2
			Recortar y pegar palabras que tengan una letra indicada	4
			Escribir oraciones de acuerdo a los dibujos	1
		Conocimiento de sonidos	- identifica en el texto, encierra la “d” - nombremos palabras que empiecen o que contengan... - escribe 10 palabras que lleven “c” - la /m/ de “mamá” - palabras que contengan /m/.	5
		Asociación sonido-letra	-/l/ /s/	

	Material	Cartillas	- Nacho (se usa por ser barata) - "voy siguiendo la cartilla como va" - "Voy siguiendo la cartilla que lleva una secuencia"	3
		Otro	Sellos, revistas, periódico (para recortar y pegar)	
Intención de la actividad	Clara y articulada con otras			
	Clara y no articulada con otras		Si	
	No es clara			
Manejo del control por el docente	Énfasis en disciplina: no hablar, estar quietos		- (Los niños abren sus cuadernos, sin pararse de la silla) - (Durante este tiempo- tres minutos y medio- los niños permanecen sentados, dos niños que se paran en diferentes momentos a entregar algo a un compañero, lo hacen medio agachados y se vuelven a sentar rápidamente. La mayoría permanecen callados, los pocos que hablan con algún compañero lo hacen en voz baja y sin pararse del puesto)	
	Énfasis en actividad independientemente del orden del aula		No hay evidencia	
	Ninguno evidente			
Énfasis temático	Convenciones del lenguaje escrito		- Esta se llama mayúscula, y ¿esta? Minúscula - Oración -Partes de una oración, partes que conforman una oración: palabras	
	Contenido de los textos escritos		- para comprensión lectora que haga los dibujos de lo que entendió acá (oraciones). - el examen de lectura es leer palabras saltadas	2

Nivel de estructuración	Conjunto de actividades a seguir en orden estricto	<p>Algunas expresiones hacen inferir que la docente tiene previstas unas reglas que no los estudiantes no pueden cambiar:</p> <p>-“yo no permito que un niño escriba en un renglón, digamos, todas las letras pequeñas del mismo tamaño, manejo cierto tamaño de letra”</p> <p>- “el decir mío es de una palabra a otra debe quedar tres cuadritos para separar”</p> <p>- Se sigue la secuencia de la cartilla “Nacho”</p>	3
	Conjunto de actividades en orden flexible		
Relación lectura-escritura	<p>Actividad previa a la lectura: asociada a la escritura</p> <p>Pre-requisitos-habilidades</p>	<p>Se infiere que uno de los objetivos que se debe lograr es la precisión en el trazado de las grafías correspondientes al sistema notacional de la escritura de acuerdo a unas características precisas establecidas por la docente (tamaño de la letra, distancia entre palabras). Para lograr que realicen las grafías igual al modelo establecido hacen ejercicios de repetición (planas).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- “manejo del espacio y en la caligrafía” 2- “Se diferencian las letras que suben y las que bajan” 3- “yo no permito que un niño escriba en un renglón, digamos, todas las letras pequeñas del mismo tamaño, manejo cierto tamaño de letra” 4- “el decir mío es de una palabra a otra debe quedar tres cuadritos para separar” 5- “el manejo del espacio” 6- “el manejo del renglón” 7- “las letras que suben, en las letras que bajan” 	

		<p>8- “manejo del cuaderno” y mirando todo esto van aprendiendo lo otro (leer)</p> <p>- Se da gran importancia a las actividades de motricidad fina (recortado, modelado que se deben trabajar en preescolar. Se deduce como pre requisito para la lectura, la precisión en el trazado de las grafías, habilidad que se debería desarrollar en transición y de no hacerlo en ese grado, se trabaja en el grado primero antes de empezar la enseñanza de la lectura.</p> <p>- “Primero trato de nivelarlos”</p> <p>-“Para nivelarlos yo empiezo a trabajar con ellos escritura, transcripción, manejo de ejercicios, por ejemplo que busquen en un texto palabras que empiecen por “a” o les pongo varias letras de para abajo, recortar las que suben y las que bajan, les pongo planas de manejo de cuadro y de renglón para que los niños que por ejemplo tienen esa letra grande y desproporcionada la reduzcan. La idea es que yo saco el parámetro de la letra para todos casi igual.”</p> <p>- “yo me enfoco en la parte escrita y al hacer ellos la parte escrita van aprendiendo la parte oral”</p> <p>-colorear por renglones Plana de bolitas</p>	
--	--	---	--

Color rojo: información de la entrevista

Color negro: información de la observación

Color azul: información proveniente del cuaderno

Rejilla maestra B

Categorías	Subcategorías	Descripción cualitativa	Frecuencia - Cuantitativa
Actividad- andamiaje	Indagación del estudiante	No hay evidencia	
	Consignas del docente	No hay evidencia	
Interacción	Alumnos-alumnos	No hay evidencia	

	Docentes -alumnos		Trabajo individual con los que tienen más dificultad	
Lectura	Contenido simple	Evocación de contenido literal de un escrito	Escribir (adulto) cuento leído en clase	2
	Significado extendido del contenido	Sentido del título. Anticipaciones R. con vida cotidiana	- Leer carteles y letrero de la calle y televisión con ayuda de un adulto.	1
	Código	Conocimiento de letras	-identificar la vocal de acuerdo a la letra inicial del dibujo	1
			- Vocales y frente a cada una dibujos y palabra que inician con cada una de ellas	1
			- Sello con la letra, dibujos de palabras que empiezan por la letra y guiones para escribir el nombre del objeto. Plana (2/3 de hoja) de una palabra que inicia por la letra que se está viendo	2
			-Recorta y pegar dibujos que la palabra empiece por la vocal-escribir palabra	2
			-Recortar y pegar palabras con la letra	3
			-fotocopia de silabario: Letra-dibujo-palabra	1
			-dibujo-palabra con letra inicial	
			-fotocopia de silabario: Letra-dibujo-palabra, sílaba con cada vocal, palabra con cada vocal, frases	16
			-Construir oraciones con palabras que inicien con letra vista	2
- Lectura con adulto de un texto informativo	1			
- Sello con la letra, dibujos de palabras que empiezan por la letra y guiones para escribir el nombre del objeto. Palabras con la letra vista con todas las vocales	14			

			- Sello con la letra, dibujos de palabras que empiezan por la letra y guiones para escribir el nombre del objeto. Trabalenguas donde se resaltan con color rojo la letra del sello	1
			- Sello con la letra, dibujos de palabras que empiezan por la letra y guiones para escribir el nombre del objeto. Oración en la que se resalta con color rojo la letra vista.	4
			Fotocopia: dibujo, letra, palabra con letra inicial vista, completar palabras con la letra vista.	9
			- Leer carteles y letrero de la calle y televisión con ayuda de un adulto. - Leer oraciones en compañía de un adulto - Continuar leyendo en casa	1 1 1
		Conocimiento de sonidos	No hay evidencia	
		Asociación sonido-letra	No hay evidencia	
	Material	Cartillas	silabario	
	Otro	No hay evidencia		
Intención de la actividad	Clara y articulada con otras	<p>“La enseñanza de la lectura debe ser en todas las áreas, debe ser desde el área de español y literatura pero debe reforzar en todas las áreas”.</p> <p>- “...deben ir leyendo para ir avanzando en sus conocimientos porque todo lo que ven en el mundo que les rodea les sirve para la lectura...”</p> <p>- Relación con matemáticas: escribir nombre de conjuntos, empieza con letra inicial que se está viendo</p> <p>- Relación con ciencias: Identificar la letra vista en un texto relacionado con el agua</p>	1 1 1	
	Clara y no articulada con otras			
	No es clara			
Manejo del control por el docente	Énfasis en disciplina: no hablar, estar quietos	No hay evidencia		
	Énfasis en actividad independientemente del orden del aula	No hay evidencia		

	Ninguno evidente	No hay evidencia	
Énfasis temático	Convenciones del lenguaje escrito	No hay evidencia	
	Contenido de los textos escritos	- Escribir (adulto) cuento leído en clase - Leer carteles y letrero de la calle y televisión con ayuda de un adulto. - Trabalenguas donde se resaltan con color rojo la letra del sello	2 1 1
Nivel de estructuración	Conjunto de actividades a seguir en orden estricto	-Hay una actividad sistemática con todas las letras del abecedario: se trabajan en orden alfabético y con una misma estructura (fotocopia cartilla)	25
	Conjunto de actividades en orden flexible	-Actividad complementaria con cada letra: recortar dibujos y palabras, escribir palabras y oraciones, trabalenguas, identificar letra vista en textos.	1

L. Primer análisis

Categorías	Maestra A	Maestra B
Andamiaje	-Énfasis de control y orden	No hay evidencia
Interacción	-Sigue un mismo orden para toda la clase -Instrucción para que realicen la actividad solos. -Se busca evitar la dispersión	Trabajo individual con estudiantes que tienen más dificultad
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de contenidos simples -Mostrar oraciones con dibujo. -Lectura de palabras aisladas. • Código - conocimiento de letras -Letra inicial más dibujo ilustrativo. -Mostrar palabras y oraciones. -Transcribir textos (palabra, oración, texto). -asociación palabra-imagen. -encontrar palabras con la letra indicada. • Código – sonidos - Encontrar en textos palabras con sonidos específicos. -Asociación sonido-letra. • Materiales -Guía cartilla. -Recortes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de contenidos simples -Adulto escribe cuento leído en clase. • Código - conocimiento de letras -Leer carteles calle y otros medios. -Vocal con letra inicial del dibujo. -Planas de palabras con letras que están viendo. -Recortar y pegar letras. -Oraciones con palabras de letras vistas. -Silabario: dibujo, palabra y sílaba con cada vocal. -Dibujos de palabras que comienzan con la letra vista. -Completar palabras con la letra vista. • Materiales -Silabario
Intencionalidad de la actividad	No hay evidencia	No hay evidencia

Control	<p>Énfasis en disciplina</p> <ul style="list-style-type: none"> -Todos permanecen en sus puestos. -Hay ligeros movimientos para solicitar algo que necesiten. 	No hay evidencia
Énfasis temático	<p>Convenciones del lenguaje escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> -Mayúsculas-minúsculas -Oraciones y palabras <p>Contenido</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reproducción dibujada de oraciones 	<p>Contenido de textos escritos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escribir cuento leído en clase
Nivel de estructuración	<p>Actividades de orden estricto</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reglas -Secuencia cartilla 	<ul style="list-style-type: none"> -Una actividad sistemática -Las demás actividades de orden flexible -Integración con otras áreas
Relación lectura-escritura	<p>Prerrequisitos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Manejo del orden en los trazos -Motricidad fina -Nivelación en estas habilidades -Énfasis en copia y transcripción -Buscar palabras que comiencen por una letra -Planas 	
Precisiones	<ul style="list-style-type: none"> -Método silábico no: parte de unidades significativas (palabra, frase, oración) sin olvidar el énfasis previo del trazado de letras. -Falta de colaboración y comprensión de padres en el proceso. -Enfrentar diferencias entre estudiantes mediante “nivelación” en casa. -Solamente se reconocen diferencias de nivel 	No hay evidencia

Bibliografía

Atorresi, A. Centanino, I., Bengochea, R., Jurado, F., Martínez, R. & Pardo, C.. (2012).

Aportes para la enseñanza de la lectura. Bogotá: Kimpres.

Bettelheim, B. & Zelan, K. (2001). *Aprender a leer.* Barcelona: Crítica.

Braslavsky, B. (1985). El método ¿panacea, negación o pedagogía? *Lectura y vida*, 6(4), 3-10.

Braslavsky, B. (2003). *¿Primeras letras o primeras lectura? Una introducción a la alfabetización temprana.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Braslavsky, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cajiao, F. (2008). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. *Evaluar es valorar.*

Diálogo nacional sobre la evaluación del aprendizaje en el aula. Colombia.

Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá. (2006). Decreto 133. Bogotá.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016.*

- Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2013). *Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados. Resumen ejecutivo*. Bogotá.
- Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES]. (2014). *Consulta de resultados . ICFES Saber 3°, 5° y 5°*. Bogotá: ICFES.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá: MEN.
- Colombia, Ministerio de Cultura. (2003). *Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas*. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia, Sistema Universitario Estatal. (2012). *Desfinanciamiento de la educación superior en Colombia*. Colombia.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Signos*, 6 - 15.
- Crozier, R. W. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, S.A.
- Cuetos, F. (2011). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer España, S. A.

-
- Das, J., Janzen, T. & Georgiou, G. (2007). Journal of School Psychology Correlates of Canadian native children's reading performance: From cognitive styles to cognitive processes. *Journal of School Psychology*, 45(6), 589-602.
- Dubois, M. (1995). *El proceso de lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Elichiry, N. E. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. Santiago: UNESCO OREALC.
- Ferreiro, E. y. (1982). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Gómez, M. (1998). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- Flórez, R., Acero, G., Arias, N., Castro, J., Galvis, J., Gómez, P., Niño, L. y Acuña, L. (En elaboración). *Modelos y prácticas pedagógicas en educación infantil en la ciudad de Bogotá D.C., Colombia*.
- Flórez, L. & Flórez, R. (2010). Saberes y prácticas de los docentes de preescolar y primero en relación con la enseñanza de la lectura. *Tesis de Maestría en Educación. Facultad de Ciencias Humanas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R. & Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje inicial de lectura. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 329-343.

- Flórez, R. & Gómez, P. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R., Restrepo, M., & Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: Investigación, teoría y práctica. el caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flórez, R. Torrado, M. & Arias, N. (2006). *Leer en familia. Horizonte conceptual*. Bogotá: Fundalectura.
- Freeman, I. & Serra, M. (1997). Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. *Lectura y vida*(2).
- Freeman, Y. (1988). Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, 9(3), 1-15.
- Goodman, K. (1986). *El lenguaje total*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Goodman, K. (1998). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. G. Ferreriro, *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (págs. 13-28). México: Siglo Veintiuno.
- Hederich, C. (2010). Acerca de la noción general de estilo en la educación. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 17,18.
- Hederich., C. (2013). Estilística Educativa. *Revista Colombiana De Educación*(64), 17,15,16.

Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Hederich, C. Gravini, M. & Camargo, A. (2011). El estilo y la enseñanza : Un debate sobre cómo enfrentar las diferencias individuales en el aula de clase. En R. & Roig Vila, *La práctica educativa en la sociedad de la información, innovación a través de la investigación* (págs. 213-222). Alcoy - Brescia.

Hederich, C., & Estaún i Ferrer, S. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia-Dependencia de Campo- Influencias culturales e implicaciones para la educación-. Tesis doctoral*. Barcelona.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.

Ipek., I. (2011). The effects of text density levels and the cognitive style of field dependence on learning from a CBI tutorial. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 167-182.

Jurado, F. (2010). Las pruebas internacionales del Laboratorio SERCE-LLECE: ¿qué evalúa e innova el proyecto en lectura y escritura? *Enunciación*, 15(1), 19-34.

Jurado, F. R., Rodríguez, E., Barriga, C., García, G. & Gracia, A. (2011). *Hacia la integración curricular: el enfoque por ciclos en la escuela*. Bogotá: Kimpres Ltda.

- Krichner, T. & Forns, M. (1987). Estilo cognitivo de dependencia - independencia de campo y proceso lector. Barcelona
- López, O., Hederich, C. & Camargo, A. (2011). Estilo cognitivo y logro educativo. *Dialnet*, 14(1), 67-82.
- López., G. J. (1996). Los estilos de aprendizaje y los estilos de enseñanza. Un modelo de categorización de estilos de aprendizaje de los alumnos de enseñanza secundaria desde el punto de vista del profesor. *Anales de Psicología*, 179-184.
- Manzano, C. & Hidalgo, E. (2009). estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el F. (rendimiento académico de la lengua extranjera. *Educación XXI*, 123-150.
- McKay, M., Fischler I., Dunn B.R. 2002). Cognitive style and recall of text: an EEG analysis . *Learning and Individual Differences*, 14(1), 1-21.
- Nemirovsky, M. (s.f.). ¿Problemas o procesos de aprendizaje? Extraído el 14 de marzo, 2015, de www.redes-cepalcala.org/.../PROBLEMAS%20O%20PROCESOS%20DE.
- Nezhad G.R.H.P., & Shokrpour N. (2012). The impact of task type and cognitive style on vocabulary learning. *English Language Teaching*, 5(9), 17-23.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (OEI). (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: Organización de Estados Ieroamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

-
- Ortega, V., Carbonó R. & Posada, R. (2011). Estilos de aprendizaje y su relación con el desarrollo de la competencia comunicativa lectora en los estudiantes de undecimo grado de educación media. Barranquilla, Colombia.
- Oviedo, P., Cárdenas, F., Zapata, P., Rendón, M., Rojas, Y., & Figueroa, L. (2010). Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje: implicaciones para la educación por ciclos. *Actualidades Pedagógicas*, 31-43.
- Pantoja, M., Duque, L. y Correa, J. (2013). Modelos de estilos de aprendizaje: una actualización para su revisión y análisis. *Revista Colombiana de Educación*, 100.
- Pérez A, M. (2003). *Leer y escribir en la escuela: Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: ICFES.
- Ramírez, M. (2010). Sistema 4MAT de estilos de aprendizaje para la práctica innovadora en la enseñanza de ciencias, caso universidad Autónoma del estado de Hidalgo, México. *Estilos de Aprendizaje*, 6(6), 1-15.
- Reyes, Y. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá.
- Rincón, H., & Hederich, C. (2008). Relaciones entre aprendizaje inicial de la lengua escrita, métodos de enseñanza y estilo cognitivo. *Folios*, 51 - 63.
- Rincón, L. & Hederich, C. (2012). Escritura inicial y estilo cognitivo. *Folios*(35), 49-65.
- Sabet M., & Mohammadi S. (2013). The relationship between field independence/dependence styles and reading comprehension abilities of EFL readers. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(11), 2141-2150.

Smith, F. (2003). *Comprensión de la lectura*. México: Trillas.

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York.

UNICEF. (2007). *Todos pueden aprender - Propuesta para superar el fracaso escolar*. Buenos Aires : Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Asociación Civil Educación para todos.

Valdivia, R. & Gervilla, A.,Galante, R (2001). *Evaluación de los estilos de aprendizaje en educación primaria*. Málaga.

Zamero, M. (2009). *La formación docente en alfabetización inicial como objeto de investigación*. Buenos Aires: Ministerio de educación