

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE MEDICINA

UNIDAD DE POSGRADO

**Participación de los padres en relación a comprensión
lectora y su efecto en el mejoramiento lector en
escolares de tercer grado de primaria, de nivel
socioeconómico medio-bajo**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Psicología con
mención en Psicología Educativa

AUTOR

Elisa Beatriz YANAC REYNOSO

ASESOR

Lupe GARCÍA AMPUDIA

Lima – Perú

2000

*Con gratitud a mi padre por inculcarme el
inexorable deber de alcanzar la meta.*

*A mi Madre por enseñarme a leer y por su
infatigable e incondicional apoyo.*

*A los niños de Latinoamérica que "leyendo"
deberán conquistar el mundo.*

A Hugo y Diego incansables lectores.

Agradecimiento

En primer lugar, a los niños que me permitieron entrar en su mundo, a mi Asesora de tesis, la Dra. Lupe García Ampudia, por su permanente asesoramiento no sólo en esta tesis sino de siempre, al Mg. Manuel Torres Valladares por su permanente apoyo en los quehaceres académicos, a la Mag. María Luisa Matalinares por sus acerados consejos metodológicos, al Mag. Jorge Bazán por su consejo estadístico y al Ing. Hugo Vásquez por su soporte en Informática. Por último con un agradecimiento muy especial a la Dra. Dora Frisancho por su persistente aliciente en mi desarrollo profesional.

INDICE

INTRODUCCION

| | |
|---|----|
| CAPÍTULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 11 |
| 1.1 Formulación del Problema | 11 |
| 1.2 Objetivos de la Investigación. | 16 |
| 1.3 Importancia del Estudio | 17 |
| 1.4 Limitaciones del Estudio. | 18 |
| 1.5 Definición de Términos | 19 |
| 1.6 Hipótesis Generales | 20 |
| | |
| CAPÍTULO 2: MARCO TEORICO | 21 |
| 2.1 Antecedentes del Estudio | 21 |
| 2.1.1 Antecedentes de estudios referidos a la Comprensión de Lectura | 21 |
| 2.1.2 Antecedentes de estudios referidos a la Participación de los padres | 26 |
| 2.1.2.1 Participación de los Padres y Rendimiento escolar del Estudiante | 27 |
| 2.1.2.2 Participación de los Padres dentro del Hogar | 31 |
| 2.1.2.3 Participación de los Padres en el Colegio. | 40 |
| 2.2 Bases Teórico – Científicas | 42 |
| 2.2.1 Teorías sobre la Lectura | 42 |
| 2.2.1.1 Modelos del Procesamiento de la Lectura Ascendentes o Guiados por los datos | 43 |
| 2.2.1.2 Modelos del Procesamiento de la Lectura Descendente y orientados conceptualmente. | 47 |
| 2.2.1.3 Modelos del Procesamiento de la Lectura Interactiva | 49 |
| 2.2.1.4 Implicancias Pedagógicas | 51 |

| | |
|---|----|
| 2.2.2 Desarrollo de la Comprensión | 52 |
| 2.2.2.1 Procesos Perceptivos y Atencionales | 54 |
| 2.2.2.2 Teoría del Esquema y Comprensión de la Lectura | 57 |
| 2.2.2.3 La Teoría Histórica - Cultural de Vigotsky | 60 |
| 2.2.3 Los Estadios del Aprendizaje de la Lectura | 64 |
| 2.2.3.1 Estadio 0: La Pre Lectura | 65 |
| 2.2.3.2 Estadio 1 : La Lectura Inicial | 65 |
| 2.2.3.3 Estadio 2 : La Confirmación y la Fluidez | 66 |
| 2.2.3.4 Estadio 3 : Leer para Aprender | 67 |
| 2.2.3.5 Estadio 4 : Puntos de vista Múltiples | 67 |
| 2.2.3.6 Estadio 5 : Construcción y Reconstrucción | 68 |
| | |
| CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA | 69 |
| 3.1 Tipo de Investigación | 69 |
| 3.2 Diseño de la Investigación | 70 |
| 3.3 Variables e Indicadores | 73 |
| 3.3.1 Variable Independiente. | 73 |
| 3.3.2 Variable Dependiente | 73 |
| 3.3.3 Variable de Control | 73 |
| 3.3.4 Definición Operacional de Variables | 73 |
| 3.4 Hipótesis Estadísticas | 75 |
| 3.5 Participantes. | 76 |
| 3.5.1 Selección de los participantes | 77 |
| 3.5.1.1 Asignación al Grupo Experimental y al Grupo Control | 78 |
| 3.5.1.2 Criterios de Inclusión y exclusión de los participantes | 79 |
| 3.5.1.2.1 Criterios de Inclusión | 79 |
| 3.5.1.2.2 Criterios de Exclusión | 80 |
| 3.6 Instrumentos | 81 |
| 3.6.1 Prueba de Comprensión de Lectura. | 81 |
| 3.6.1.1 Criterios de selección del instrumento | 83 |

| | |
|---|-----|
| 3.6.1.2 Validez y Contabilidad de la Prueba CPL | 84 |
| 3.6.2 Fichas de los Registros diarios de las actividades realizadas por los padres | 85 |
| 3.6.2.1 Hoja de Registro de Actividades que fomentan la lectura | 85 |
| 3.6.2.2 Hoja de Registro de Control de Lecturas | 86 |
| 3.6.2.3 Hoja de Registro de Control de Tareas | 86 |
| 3.6.2.4 Hoja de Registro de Control de visitas al C.E. | 87 |
| 3.6.2.5 Hoja de Registro de Control de Tv. | 87 |
| 3.6.3 Características psicométricas de los instrumentos para la muestra en estudio | 87 |
| 3.6.4 Otros Instrumentos Complementarios | 90 |
| 3.6.4.1 Acta de Compromiso de Participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos | 90 |
| 3.7 Procedimientos. | 92 |
| 3.8 Procesamiento estadístico de los Datos | 95 |
| | |
| CAPÍTULO 4: RESULTADOS | 100 |
| 4.1 Presentación y Análisis de los datos | 100 |
| 4.2 Discusión de los Resultados | 121 |
| | |
| CAPÍTULO 5: RESUMEN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 127 |
| 5.1 Resumen | 127 |
| 5.2. Conclusiones | 132 |
| 5.3 Recomendaciones | 133 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA | 136 |
| | |
| ANEXOS | |
| ANEXO A. Prueba de Comprensión de Lectura | |
| ANEXO B. Seminario-Taller para padres: "Aprendamos Juntos". | |
| ANEXO C. Fichas de Registro de las actividades realizadas por los padres | |
| ANEXO D. Acuerdo de Compromiso de Participación de los padres | |

LISTA DE TABLAS

| | | |
|----------|---|-----|
| Tabla 1: | Composición de la muestra según las escuelas y el sexo de los niños | 80 |
| Tabla 2: | Evaluación de la Normalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov y de la confiabilidad a través del alfa de cronbach para las variables en estudio | 88 |
| Tabla 3: | Evaluación del desarrollo del programa de Comprensión lectora en base a la participación de los padres comparando el grupo experimental y el grupo control a través de la prueba t de student de muestras independientes | 100 |
| Tabla 4: | Evaluación del desarrollo del programa de Comprensión lectora en base a la participación de los padres comparando el pre test y post test de los grupos experimental y control a través de la prueba t de student de muestras apareadas | 103 |
| Tabla 5: | Estadísticas descriptivas de las variables en estudio relativas a la participación de los padres | 106 |
| Tabla 6: | Correlaciones de variables de involucramiento de los padres y la comprensión lectora en el post test a través de la prueba r de pearson | 108 |
| Tabla 7: | Correlaciones de variables de involucramiento de los padres y el desarrollo de la comprensión lectora a través de la prueba r de pearson | 110 |
| Tabla 8: | Correlaciones de las actividades que fomentan la lectura dentro de la casa y el desarrollo lector a través de la prueba r de pearson | 115 |
| Tabla 9: | Correlaciones de las actividades que fomentan la lectura fuera de la casa y el desarrollo lector a través de la prueba r de pearson | 116 |

LISTA DE GRAFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Comparación de las medias del grupo experimental y grupo control en el pre test, post test y en el desarrollo de CPL | 102 |
| Gráfico 2: Comparación de las medias del pre test y post test de CPL para el grupo experimental y grupo control | 105 |
| Gráfico 3 : Ploteo de Puntajes entre Actividad que fomentan la lectura y el incremento de puntajes en CLP. | 111 |
| Gráfico 4: Ploteo de Puntajes entre Actividades dentro de casa y el incremento de puntajes en CLP. | 112 |
| Gráfico 5: Ploteo de Puntajes entre Actividades fuera de casa y el incremento de puntajes en CLP. | 112 |
| Gráfico 6: Control de Lectura (número de minutos) y el incremento de puntajes en CLP. | 113 |
| Gráfico 7: Control de Tareas (número de minutos) y el incremento de puntajes en CLP. | 113 |
| Gráfico 8: Control de visitas (número de minutos) y el incremento de puntajes en CLP. | 114 |
| Gráfico 9:Control de Tv. (número de minutos) y el incremento de puntajes en CLP. | 114 |
| Gráfico 10 : Ploteo de Puntajes entre la actividad Jugué con mi hijo (a) y el incremento de puntajes en CLP. | 117 |

| | |
|---|-----|
| Gráfico 11 : Ploteo de Puntajes entre la actividad Leimos juntos en silencio y el incremento de puntajes en CLP. | 117 |
| Gráfico 12: Ploteo de Puntajes entre la actividad Leimos y escribimos para mi trabajo y el incremento de puntajes en CLP. | 118 |
| Gráfico 13: Ploteo de Puntajes entre la actividad lei mi propio libro y el incremento de puntajes en CLP. | 118 |
| Gráfico 14: Ploteo de Puntajes entre la actividad Hicimos una lista de compras juntos y el incremento de puntajes en CLP. | 119 |
| Gráfico 15: Ploteo de Puntajes entre la actividad Cocinamos un platito siguiendo una receta y el incremento de puntajes en CLP. | 119 |
| Gráfico 16: Ploteo de Puntajes entre la actividad Leimos periódicos en el quiosqos y el incremento de puntajes en CLP. | 120 |
| Gráfico 17: Ploteo de Puntajes entre la actividad Sacamos libros de la biblioteca y el incremento de puntajes en CLP. | 120 |

INTRODUCCION

*De la misma forma que los niños aprenden a hablar debería aprender a leer y escribir.
(Vigotsky)*

Las razones para ocuparse de la lectura no se limitan a las dificultades que se observan en el Perú o a las consecuencias académicas y psicosociales del fracaso lector. Aparte de estos aspectos, hay razones vinculadas a las características del mundo actual que plantean nuevas demandas a los sistemas educativos y, por lo tanto, también a la enseñanza de la lectura

Braslavsky (1992) plantea a partir de la reflexión sobre la didáctica desde diversas disciplinas como la Antropología, la Historia, la Sociología, la Psicología y la Lingüística, preguntas tales como: Qué está pasando con la cultura gráfica como "sucesora de la cultura oral y antecesora de la cultura electrónica"? . Desaparecerá en un futuro no muy lejano el lenguaje escrito y, con él, la lectura? Quedará reservado el lenguaje escrito a una élite intelectual, mientras la mayoría de la población no leerá ni escribirá sino a un nivel de supervivencia pues desarrollará, más bien, una cultura de la electrónica o informática o de los medios audiovisuales?

Es imperioso conocer los cambios que se están produciendo silenciosa pero pertinazmente, en las fuerzas económicas, sociales y psicológicas de esta humanidad de finales de siglo, tal y como sucedió con la revolución industrial, que no solo generó cambio en las formas de producción, sino que sus efectos se vieron reflejados en ámbitos como: las relaciones laborales, las formas de organización, el concepto de bienestar, las pautas culturales y educativas e incluso afectando a

organización, el concepto de bienestar, las pautas culturales y educativas e incluso afectando a instituciones tan básicas como la familia, en lo referente a los roles tradicionales y pautas conductuales de ambos sexos.

Para Braslavsky, nuestra sociedad actual está permeada tanto por una "cultura de la informática" como por una "cultura de la información". Serían las dos caras de la expresión de un mismo fenómeno: el cambio: La informática hace posible un uso y una abundancia de material escrito que crece de manera impetuosa e incontenible. La información a su vez, requiere cada vez de mayores adelantos tecnológicos que propicien su difusión y utilización, con economía de tiempo y espacio, a través del planeta. Así, el lenguaje escrito se ubica en medio de esta dependencia y es la clave que permite conocerlos y manejarlos.

Esto nos lleva a pensar que es determinante como profesionales relacionados con la educación detenernos a pensar, qué hombres y mujeres deseamos forjar en la escuela para el próximo milenio y como contribuir a su desarrollo integral para que sean productivos y felices.

En la presente investigación buscamos encontrar nuevas formas de relación entre el Hogar y el Colegio que nos permitan enfrentar los cambios de la sociedad, orientando nuestra actuación (padres, profesores, psicólogos) hacia aquellos aspectos de la educación de los niños que incidan en mayor medida en su desarrollo lector en particular, y en su rendimiento escolar en general.

El estudio se ha dividido en cinco capítulos, presentando en el capítulo 1 el Planteamiento del Problema, los objetivos de la investigación, la importancia y limitaciones del estudio, para concluir con las Hipótesis Centrales de las cuales partimos y la definición de términos, para brindar una idea clara del propósito de este estudio.

En el capítulo 2, se hace referencia al marco teórico-conceptual que sustenta la perspectiva desde la cual son planteados los dos aspectos centrales de la investigación, que son la Comprensión de Lectura y la Participación de los padres.

En el capítulo 3, que corresponde a la Metodología, se describe el tipo y diseño de nuestra investigación, las hipótesis de trabajo, se identifican las variables y se expresa las definiciones operacionales como van a ser trabajadas. Además se describe las características de los participantes, su proceso de selección, los instrumentos utilizados, los procedimientos metodológicos seguidos para recoger los datos y el procesamiento estadístico al que han sido sometidos dichos datos.

En el capítulo 4, se presentan los resultados obtenidos, se analizan los datos, y se discuten los resultados, para finalmente, en el capítulo 5, exponer las conclusiones y recomendaciones.

Luego de la Bibliografía revisada, en los Anexos se presentan los instrumentos utilizados y se hace una breve descripción del seminario-taller en el que participaron los padres del grupo experimental, y se adjuntan los materiales que le fueron entregados y que consideramos que pueden ser de mucha utilidad para quienes deseen trabajar con los padres en los colegios.

CAPITULO 1

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

La educación siempre ha sido un requisito crítico para el desarrollo económico, y ante la actual cambiante economía mundial, la educación se está volviendo un elemento cada vez más importante. La propiedad de los recursos naturales y otros factores están disminuyendo en importancia a medida que la capacidad para realizar trabajos complejos de la población de un país está convirtiéndose en el factor determinante de la riqueza nacional. Hace mucho tiempo que las naciones del mundo están conscientes de la relación entre educación y prosperidad, y por eso están buscando nuevas maneras de mejorar sus sistemas educacionales.

Se espera que el escolar en Primaria desarrolle las competencias básicas que se requieren para actuar en la vida: Leer, escribir, manejar las operaciones aritméticas y poseer habilidades sociales, que son la base sobre la cual se van a construir capacidades y conocimientos más avanzados y complejos. Para Mercer y Mercer (1993) un desarrollo deficiente en las habilidades de lectura, tiene repercusiones en el desarrollo cognitivo, psicológico y social de los niños ya que debilita su eficacia cognitiva, su autoimagen y es factor de discriminación social, todo lo cual le genera ansiedad y falta de motivación para el aprendizaje, siendo justamente la tarea psicosocial fundamental de la escuela

estimular estos aspectos en el periodo evolutivo que va de los seis a los doce años.

Los niños peruanos aprenden a leer en los primeros dos años de primaria, de allí en adelante se considera que ya saben leer y no se dedica tiempo al desarrollo de destrezas lectoras avanzadas que consoliden y enriquezcan los procesos mentales requeridos por una lectura que permita comprender. El problema se manifiesta en los últimos grados de primaria y en secundaria cuando tienen que incorporar información más compleja. Consideramos, desde nuestra experiencia, que en 3er grado de primaria, se descuidan las actividades vinculadas a la lectura por parte de los profesores y padres. En el caso de los lectores deficientes el perjuicio es mayor.

Frente al creciente porcentaje de repitencia y deserción escolar en la primaria, y al analfabetismo funcional y la abundancia de los "no lectores", los educadores y psicólogos educativos reconocen que las necesidades básicas de aprendizaje son complejas y diversas, y que su satisfacción requiere acciones y estrategias multisectoriales que sean parte integrante de los esfuerzos de un desarrollo global. Es así como la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia (1990), señala: "Si la educación básica ha de considerarse, de responsabilidad de la sociedad entera, esto implica que un amplio abanico de colaboradores -familias, profesores, comunidades, empresas

privadas, etc.- participen activamente en la planificación, gestión y evaluación de las numerosas formas que reviste la educación básica"

Durante las pasadas dos décadas, la evidencia teórica y empírica han demostrado que una mayor participación de la familia en las actividades escolares produce un considerable aumento en los logros académicos. Henderson (1987) señala "la evidencia es tal que ni siquiera es tema de discusión: involucrar a los padres mejora el rendimiento escolar. Cuando los padres están involucrados, a los niños les va mejor en la escuela... No existe una sola manera que sea la mejor manera, de involucrar a los padres, lo que sí funciona es que los padres estén involucrados en una variedad de actividades durante un periodo dado. ... La intensidad del contacto es importante... La forma de involucrar a los padres no parece ser tan importante como lo es hacerlo de una manera razonablemente bien planeada, comprensiva y duradera"

Por otro lado, existe una falta de consenso sobre lo que constituye la participación de los padres y qué formas de participación son más efectivas promoviendo el aprendizaje. Los estudios indican un rendimiento alto cuando los padres leen a sus hijos, controlan sus tareas y la televisión, participan en las actividades del colegio, tienen aspiraciones altas y expectativas para sus hijos (Anderson, 1991). Sin embargo, las conclusiones de las investigaciones son inconsistentes en la naturaleza y magnitud de los efectos y parecen diferir con relación a la edad y sexo del

niño, el status socio-económico de los padres, el tipo de medición utilizada y si la participación ocurre dentro del contexto del hogar o en el colegio. (Reynolds, 1992).

En nuestro país, no existen investigaciones acerca de la participación de los padres como un modo de mejorar el rendimiento académico. Generalmente para explicar el bajo rendimiento en la escuela primaria, los factores causales más estudiados en nuestro medio han sido aquellos referidos al alumno, entre los cuales uno de los considerados más importante es el intelectual (Alarcón, 1988).

Sin embargo, si bien es cierto que un bajo nivel de desarrollo en las habilidades intelectuales, a menudo ligada a la existencia de condiciones sociales y educativas desfavorables, puede ser suficiente para generar el fracaso escolar, por el contrario, no es cierto que un alumno ubicado en una categoría intelectual promedio o por encima del promedio y en condiciones económicas y educativas mínimamente favorables alcance automáticamente el éxito escolar (Gilly, 1978).

Nuestro estudio se realiza en escolares del nivel socioeconómico medio bajo, que asisten a colegios particulares de bajo costo, considerando que al tener cubiertas sus necesidades básicas, controlamos las variables socioeconómicas, y aislamos los factores relacionados con el colegio y el

hogar, que son los que en última instancia determinan la posibilidad de elevar el rendimiento escolar en el corto plazo.

Asumimos que existen otros factores poco estudiados como son los factores que dependen de la familia y que juegan un papel importante en el logro escolar en general y en la comprensión de la lectura en particular, y al lograr establecer esta relación, podremos disponer de más recursos en la atención de los lectores deficientes.

En suma, en la presente investigación nos proponemos dar respuesta a las siguientes preguntas en relación a los estudiantes de tercer grado de primaria, de nivel socioeconómico medio-bajo:

- 1) La participación de los padres, en actividades relacionadas a la educación de sus hijos, marca una diferencia significativa en la comprensión lectora de estudiantes deficientes lectores con respecto a otros estudiantes de las mismas características cuyos padres no participan?
- 2) La participación de los padres durante 16 semanas en actividades relacionadas con la educación de sus hijos como las que fomentan la lectura, el control de lecturas, tareas y tv y las visitas al centro educativo se relacionan con la comprensión lectora en los estudiantes deficientes lectores?

- 3) Cuáles de las actividades de participación de los padres, que fomentan la lectura, dentro y fuera de casa, son las que se relacionan con la comprensión lectora de sus hijos deficientes lectores?

1.2 Objetivos de la Investigación

Objetivo General del Estudio

Evaluar si los estudiantes deficientes lectores, cuyos padres participan en actividades relacionadas a su educación, mejoran sus niveles de comprensión lectora con respecto a otros estudiantes de las mismas características cuyos padres no participan; y determinar si existe relación entre los tipos de participación y el desarrollo lector

Objetivos Específicos

- 1) Evaluar si los estudiantes deficientes lectores cuyos padres participan en actividades relacionadas a su educación durante 16 semanas mejoran su comprensión lectora con respecto a otros estudiantes de las mismas características cuyos padres no participan en el mismo período de tiempo.
- 2) Describir las características de los tipos de participación de los padres relacionadas a las actividades que fomentan la lectura, el control de lecturas y tareas, el número de visitas al colegio y el control de la televisión durante 16 semanas.
- 3) Evaluar cuáles de los tipos de participación de los padres tienen mayor relación con el rendimiento lector.

- 4) Evaluar cuáles de las actividades que fomentan la lectura se relacionan con el rendimiento lector.

1.3 Importancia del estudio

Las características del mundo actual plantean nuevas demandas a los sistemas educativos, ya que frente a la explosión de información se requiere que las personas sean capaces de incorporar, procesar y utilizar la información en el más breve tiempo posible, por lo tanto, como señala Braslavsky (1992), el lenguaje escrito es la clave para conocer y manejar la información en nuestros tiempos.

El presente estudio es importante porque a partir de esta experiencia con tercer grado de primaria podremos continuar identificando para cada uno de los demás grados escolares aquellas actividades específicas, referidas tanto a los aspectos cognitivos como afectivos, que se requiere que realicen los padres (atención a los hijos, estrategias de comprensión lectora, comunicación con el colegio, etc) para contribuir realmente a elevar el rendimiento lector de los estudiantes e incrementar el número de escolares exitosos y ciudadanos productivos, que impulsen el desarrollo de nuestro país

Las conclusiones de esta investigación serán muy útiles para los encargados de la política educativa, directores de colegios, psicólogos y profesores, en la elaboración de los programas educativos que contemple

el aprovechamiento de un recurso valioso como son los padres de familia, los cuales quieren ayudar a sus hijos en su desarrollo escolar, pero no saben cómo hacerlo, ni los colegios tampoco saben cómo involucrarlos (Cerri, 1993)

La preocupación por la influencia que ejerce la familia en el rendimiento escolar no es nueva, su importancia ha sido reconocida ampliamente, pero las investigaciones realizadas sobre la participación de los padres y su efecto en el éxito académico de los estudiantes corresponden a una realidad muy distinta a la nuestra. Consideramos que en nuestro país hasta la actualidad dicha influencia parental ha sido estudiada de una manera muy imprecisa, resultando difícil a los psicólogos orientar a padres y maestros, de manera concreta a través de acciones específicas que contribuyan al logro de la comprensión lectora de sus hijos. El presente estudio constituye un aporte importante al cubrir en alguna medida este vacío.

1.4 Limitaciones del Estudio

Algunas conclusiones o implicancias de este estudio están limitadas por los siguientes factores:

1. Este estudio se limitó a los estudiantes de tercer grado de tres colegios particulares de nivel socioeconómico medio-bajo de Lima Metropolitana. Estos colegios no fueron elegidos *al azar*, por lo tanto,

los resultados no pueden ser generalizados a toda la población de escolares de tercer grado de primaria

2. La Participación de los padres puede tomar muchas dimensiones y los logros escolares pueden ser influenciados por variables en el proceso familiar así como por compromisos de la familia en actividades específicas. Aunque en este estudio se ha tratado de controlar las variables de la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos, resulta inevitable la intervención de los procesos familiares internos que podrían haber influenciado en los resultados.

1.5 Definición de Términos

Se utilizaron en este estudio las siguientes definiciones:

- 1) Comprensión Lectora.- es un proceso constructivo, interactivo, estratégico y metacognitivo. Es constructivo porque es un proceso activo de elaboración de interpretaciones del texto y sus partes. Es interactivo porque la información previa del lector y la que ofrece el texto se complementan en la elaboración de significados. Es estratégico porque varía según la meta o propósito del lector, la naturaleza del material y la familiaridad del lector con el tema. Es metacognitivo porque implica controlar los propios procesos de pensamiento para asegurarse que la comprensión fluya sin problemas.

- 2) Deficientes lectores. - aquellos alumnos que presentan dificultades en el proceso de la comprensión lectora, y comparado con los niños de su edad obtienen en la prueba de comprensión de lectura , un puntaje inferior al promedio.
- 3) Participación de los padres: Actividades que ocurren entre padre e hijo y entre el padre y el colegio que pueden contribuir al desarrollo educacional del niño. En la presente investigación, estas actividades incluyen actividades que fomentan la lectura, el control de los padres en las tareas y el tiempo que ven televisión sus hijos, la lectura de los padres con sus hijos y la participación de los padres en el colegio.

1.6 Hipótesis Generales

- La Participación de los padres en actividades relacionadas con la educación de sus hijos deficientes lectores, tiene un efecto positivo en el desarrollo de la comprensión lectora de éstos.
- Los tipos de participación de los padres tales como las actividades que fomentan la lectura, el control de lectura en casa, el control de tareas, el control de Tv. y las visitas al colegio se relacionan con la comprensión lectora

CAPITULO 2

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del Estudio

Se presentarán las referencias de los estudios realizados que se relacionan en primer lugar, con la comprensión lectora y las actividades de los padres; y en segundo lugar, se desarrollará una minuciosa revisión de la literatura referida específicamente a la participación de los padres, por constituir el aspecto central de la presente investigación. Esta revisión empezará con una perspectiva general sobre la participación de los padres, se continuará con una revisión exhaustiva relativa al efecto de la participación de los padres en el rendimiento y cómo este rendimiento es impactado por las diferentes actividades de los padres, tanto en el hogar como en el colegio, y se finalizará haciendo mención a los estudios relacionados con las variables específicas que corresponden a las diversas formas de participación de los padres y su efectividad en el rendimiento académico.

2.1.1 Antecedentes del estudio referidos a la Comprensión de Lectura

Condemarín (1989), en su obra "Lectura Temprana" describe las siguientes investigaciones:

Mc Donald (1976), después de analizar las correlaciones entre rendimiento académico, aptitudes, factores socioeconómicos y

factores instrumentales, concluye que sólo el 33% del aprendizaje del alumno puede ser atribuido a la enseñanza escolar. Los otros dos tercios de sus conocimientos provienen del hogar y de la comunidad.

Nicholson (1980) en un estudio realizado con 689 padres de Nueva Zelanda concluye que :

- 1) los padres están interesados en la lectura de sus hijos y sienten que pueden llegar a estimularla.
- 2) Algunos padres muestran ansiedad en relación al rendimiento de sus hijos en la lectura.
- 3) Los padres necesitan saber por qué los maestros utilizan métodos de enseñanza de lectura distintos a los que ellos conocían o pensaban que eran adecuados.
- 4) Los padres necesitan saber lo que hacen los maestros para poder apoyar sus enseñanzas.

Durkin (1966) en su estudio sobre niños que habían aprendido a leer precozmente revela que se presentan ciertas constantes en relación a sus familias: todos los miembros sin excepción, y por lo menos uno de los padres es un lector asiduo; los padres aparecen como personas que disfrutaban de estar con sus hijos; salen con ellos con mucha frecuencia, comentan las experiencias compartidas, contestan preguntas y las estimulan; no hacen intentos deliberados

de enseñarles a leer, y en los hogares hay materiales de lectura y de estudio.

Raim (1980) enseñó a un grupo de padres a prestar ayuda como tutores a sus hijos en lectura y matemáticas. Los padres recibieron dos horas de enseñanza semanal durante quince semanas. La evaluación posterior reveló que los niños cuyos padres les habían servido de tutores lograban un rendimiento significativamente más alto en ambas asignaturas y en sus actitudes hacia la escuela, en relación a los niños del grupo control cuyos padres no habían aprendido a enseñar a sus hijos. Además también los padres cuando ayudan a sus hijos, obtienen una significativa mejora en su propia lectura.

Milicic (1983) desarrolla una investigación sobre la aplicación de un texto programado de enseñanza de lectura inicial, diseñado sobre la base de sesiones de tutoría realizadas por alumnos de octavo año básico, y tenía como principal objetivo compensar los déficits en el aprendizaje de la lectura que presentaban los alumnos de nivel socioeconómico bajo. Se trabajó con el diseño experimental que contempla un grupo control y un grupo experimental con evaluaciones pre y post tratamiento. La evaluación post test se realizó después de siete meses de desarrollo del programa. Las diferencias no fueron significativas para los test de funciones

básicas, precálculo y test de Weschler. En cambio, resultaron altamente significativas para la prueba de lectura.

Algunas de las ventajas detectadas en los tutores fueron: mejora en su autoestima, mayor interés en el proceso del aprendizaje de la lectura y aumento del sentido de responsabilidad.

Paris, Cross y Lipson (1984) (citado por Tapia, 1995) examinaron el rol que juega la conciencia sobre las habilidades cognitivas o metacognitivas en el aprendizaje y desarrollo de la comprensión lectora de niños de tercer y quinto grados de primaria. Se diseñó un programa experimental "Estrategias Informadas para el Aprendizaje" (ISL) para incrementar la conciencia y uso de estrategias de lectura. Los niños que participaron en el programa lograron ganancias significativas en relación al grupo control en procedimientos cloze y en tareas de detección de errores. Estas tareas requerían que los niños usaran estrategias cognitivas para suministrar palabras omitidas en el texto y monitorear su significado.

Bravo, Bermeosolo y Pinto (1992) como parte de una investigación más amplia sobre la relación entre dificultades de aprendizaje de la lectura y diferencias socioeconómicas, desarrollaron un programa para los niños con retraso lector con una metodología que favorecía el desarrollo de estrategias centradas en el lenguaje y en la conciencia metalingüística.

Los resultados globales señalaron que los grupos de lectores retrasados tanto del nivel socioeconómico medio como del nivel socioeconómico bajo, lograron un avance significativo de decodificación y en comprensión lectora. Sin embargo, al final de un periodo de tratamiento (un año escolar con dos sesiones de tratamiento semanales de 75 minutos) este progreso no fue suficiente para alcanzar un nivel lector equivalente al promedio.

En el Perú, Rojo (1990) (citada por Tapia 1996) realizó una investigación para determinar los efectos de un programa de habilidades psicolinguísticas en el desarrollo de la lectura comprensiva. El trabajo comprendió la evaluación de la capacidad lectora y de las habilidades psicolinguísticas en el desarrollo de la lectura comprensiva. El trabajo comprendió la evaluación de la capacidad lectora y de las habilidades psicolinguísticas de los alumnos de segundo y tercer grado de un centro educativo de Educación primaria, así como la organización, ejecución y evaluación de un programa psicopedagógico experimental para niños deficientes lectores.

Los resultados mostraron un incremento significativo de las habilidades psicolinguísticas. La estimación de los efectos de estas habilidades en el desarrollo de la lectura comprensiva resultó ser positiva en los niños de segundo grado y aunque se evidenció un progreso en el rendimiento de los alumnos de tercer grado, no alcanzó a ser significativo. Los hallazgos sugieren que en estos niños las habilidades psicolinguísticas permiten afianzar la lectura en

el nivel de frase; sin embargo, no son suficientes para mejorar los niveles de párrafo y texto complejo.

Tapia (1995) desarrolló un Programa de Lectura en niños deficientes lectores de 4to y 5to grados de primaria pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo. Los 89 alumnos estudiados no eran repitentes y su nivel intelectual era promedio. El objetivo de la investigación era verificar la funcionalidad y eficacia del uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para mejorar la comprensión lectora de niños deficientes lectores de aulas regulares.

Se demostró que los niños deficientes lectores no sólo logran superar el déficit acumulado de un nivel de rendimiento inmediato inferior al grado real en el inicio del programa, sino que llegaron como grupo a niveles satisfactorios en el nivel de lectura esperado para cada grado, al final del programa.

2.1.2 Antecedentes del Estudio referidos a la Participación de los padres en la educación de sus hijos

Perspectiva General de los Estudios sobre la Participación de los Padres

Los estudios sobre la participación de los padres abarcan desde el enfoque en la familia y las características o comportamiento en el colegio, hasta la revisión de programas, intervenciones y políticas.

Swap (1990) afirma que es difícil generalizar los estudios porque la participación de los padres es una construcción multidimensional y los resultados de la investigación varían en relación con los diferentes significados atribuidos a dicho término.

Sin embargo, de acuerdo con ellos, parece que la mayoría de las definiciones de participación de los padres cae bajo las siguientes categorías: (a) aspiraciones académicas de los padres, y lo que esperan de sus hijos, (2) participación en las actividades o programas del colegio, (3) la estructura del hogar que apoya el aprendizaje, y (4) comunicación con los hijos sobre el colegio

2.1.2.1 Participación de los Padres y Rendimiento escolar del estudiante

La efectividad de la educación se ha medido, tradicionalmente, en los resultados de los niños y su relación con los factores del colegio. Walberg (1985) después de sintetizar 2, 575 estudios empíricos de factores productivos en el aprendizaje, sacó una conclusión diferente. Argumentó que los educadores deben considerar la importancia de los factores que se dan fuera del colegio, especialmente "el ambiente del hogar en relación con el aprendizaje académico, es el doble de predictivo que el status socioeconómico de la familia." Entre las actividades de mayor influencia considera: informar de las conversaciones

entre padres e hijos sobre lo cotidiano y los acontecimientos en el colegio, fomentar y conversar sobre la lectura libre, el control de la televisión y otras actividades parecidas, expresar interés en el desarrollo personal y académico de los niños, y aplazar la gratificación inmediata para lograr metas a largo plazo.

Más evidencia sobre las consecuencias positivas de la participación de los padres en el rendimiento académico es proporcionada por Swáp (1990), quien resumió las conclusiones de la investigación sobre la efectividad de los programas de la relación hogar-colegio, dirigidos a los padres con un pobre nivel educativo, y a los de bajos recursos, en veintiocho colegios urbanos. Estos programas emplearon varios métodos para hacer participar a los padres, incluyendo conferencias, talleres, visitas al hogar o llamadas telefónicas. también apoyan a los padres en tutoría en el hogar y planificación educativa. Los resultados generales indicaron que los programas eran efectivos con informes de la reducción del ausentismo, puntajes de rendimiento más altos, y mejor comportamiento.

Muchos investigadores han escrito importantes reseñas de bibliografía relativamente reciente sobre los efectos de la

participación de los padres en el rendimiento del estudiante.

A pesar de esto, muchos de los críticos admiten que la participación de los padres no puede cerrar la brecha entre los estudiantes de clase media y los de bajos ingresos (Henderson 1981).

En 1993, Keith y col (citado por Henderson, 1981) dirigieron un estudio utilizando sujetos de octavo grado en el National Education Longitudinal Study of 1988, para determinar si las primeras conclusiones podrían mantenerse para los estudiantes de clase media y si la influencia de la participación de los padres podría reflejarse, no sólo en los niveles de los estudiantes en el colegio, sino en su rendimiento en tests estandarizados. Los resultados de esta investigación indicaron que la participación de los padres ejerce un poderoso efecto en el rendimiento de los estudiantes de clase media, y que esta influencia es independiente de los efectos de los antecedentes de la familia. El efecto de la participación de los padres atravesó todas las áreas académicas e impactó positivamente los resultados de los estudiantes en tests estandarizados de rendimiento. las conclusiones también sugirieron que la participación de los padres y el rendimiento académico podrían tener efectos recíprocos el uno sobre el otro,

conduciendo a los investigadores a afirmar.."parece que los más altos resultados académicos conducen a una mayor participación, lo que a su vez, conduce a mantener un alto rendimiento académico"

Varios investigadores han afirmado que las prácticas de participación de los padres pueden ayudar a los estudiantes de bajo rendimiento a llegar a ser más exitosos en el colegio.

Tizard y colaboradores (1982) citado por Swap (1990), indicaron que cuando los padres escuchan leer a sus hijos, incluso los estudiantes de familias de bajos recursos, alcanzan muchas ventajas en su rendimiento en lectura.

Los estudios de Schiefelbein (1981) en América Latina, muestran que la expectativa de los padres en el rendimiento escolar de sus hijos puede invalidar el efecto de la educación de la madre. Después de una exhaustiva revisión bibliográfica, concluyó que la estructura familiar no era lo más importante, sino las experiencias educacionales en el hogar.

El trabajo de Vaccaro, Schiefelbein y Yañez (1978) pone de manifiesto que incluso las familias pobres pueden hacer la diferencia en el rendimiento educacional de su hijo. Se comparó estudiantes de familias de bajos recursos con alto y bajo rendimiento, y se encontró que los padres de los

estudiantes exitosos hablaban frecuentemente con ellos, ponían límites, controlaban el tiempo, participaban más en actividades de aprendizaje en el hogar, animaban más a sus hijos en su trabajo académico, y participaban activamente con el colegio.

2.1.2.2 Participación de los Padres dentro del Hogar

Las actividades de aprendizaje desarrolladas en el hogar han sido identificadas como una de las maneras más efectivas y eficientes de que los padres pasen tiempo con sus hijos. Según Condemarín (1989), el aprendizaje de los niños y su comportamiento, mejoran cuando las familias 1) leen juntas, 2) utilizan la TV sabiamente, 3) establecen una rutina diaria, 4) hacen un programa para las tareas diarias del colegio, 5) controlan las actividades fuera del colegio, 6) hablan con los niños, 7) transmiten valores positivos y 8) expresan expectativas altas, elogian a los niños y elogian su rendimiento.

En 1983, Graue y col (citado por Swap, 1990), revisaron veintinueve estudios controlados de programas basados en escuelas primarias para determinar si los programas de entrenamiento de los padres eran efectivos o si el éxito se atribuía a que estos programas atraían selectivamente a familias competentes o niños brillantes. Una síntesis

cuantitativa los condujo a concluir que los programas escolares de instrucción para el hogar basados en el colegio tienen grandes efectos positivos en el aprendizaje académico de los niños con un efecto promedio dos veces mayor que el status socioeconómico.

Otros investigadores han identificado una conexión entre los puntajes de los estudiantes en tests estandarizados y los esfuerzos de los padres dentro del hogar. Utilizando una muestra de estudiantes de segundo grado de dos colegios geográficamente diferentes, Gilly (1978) encontró una correlación entre el rendimiento de los estudiantes en lectura, las expectativas de la familia y la proporción de estimulación del lenguaje y las actividades educativas de lectura basadas en el hogar.

Las conclusiones inconsistentes podrían resultar de las diferencias en la definición de la participación de los padres, las actividades del hogar y las influencias que acompañan cada definición. Los padres influyen a sus hijos, no sólo comprometiéndose en actividades en favor del colegio, sino moldeando y comunicando valores importantes sobre el colegio, el aprendizaje, y la vida. Los resultados han sido relacionados a muchas variables del proceso familiar,

incluyendo las aspiraciones de los padres y sus expectativas, el uso de prácticas motivadoras [incluyendo el uso de consecuencias extrínsecas/intrínsecas del comportamiento escolar] y la habilidad de los padres para exponer claves verbales, instrucciones, estrategias para resolver problemas, y su manera de criar a los hijos (Swap, 1990).

Los padres no tienen la misma habilidad para proporcionar apoyo en el hogar para el aprendizaje de sus hijos ni para hacer que los hijos dentro de una familia dada compartan por igual el apoyo que el hogar proporciona para su aprendizaje. Específicamente, los efectos de la participación de los padres parecen diferir por el status socioeconómico de la familia, el género y la edad del niño, la identidad étnica, la habilidad del niño y el nivel educacional de los padres. A pesar de la importancia de estas influencias, los padres pueden, y hacen la diferencia en el rendimiento educacional de sus hijos. (Keith et al, 1986), citado por Swap (1990),

Sin embargo, para que los colegios y la familia puedan lograr el máximo éxito educacional para los niños, es necesario que identifiquemos las variables específicas que son las más importantes para lograr dicho éxito.

Control de la Tarea

La tarea es parte de la vida de la mayoría de las familias, siempre ha sido el elemento principal en la educación y por mucho tiempo, un área activa de investigación. Sin embargo, los investigadores han estado lejos de la unanimidad en sus evaluaciones de la solidez y debilidad de la tarea como un recurso de instrucción (Epstein 1985).

No obstante, se ha desarrollado una importante investigación de base. Existen evidencias de que la tarea mejora el rendimiento en la escuela secundaria, en la middle school [para niños de 12 a 14 años] (Keith et al., 1993) y en estudiantes de primaria (Walberg, 1984).

Cooper (1994) ha conducido la más extensa investigación sobre la relación entre la tarea y el rendimiento académico. Desde un análisis meta de 120 estudios empíricos, encontró que aunque existe una correlación entre la tarea y el rendimiento, los efectos están a un nivel muy específico. El promedio de un estudiante de secundaria con tareas podría resultar el 69% mayor que los estudiantes sin tarea; en el junior high [los dos o tres primeros años de secundaria] los efectos podrían ser sólo medianamente fuertes, y en la

escuela primaria podría no haber efectos en el rendimiento. Cooper descubrió un patrón similar cuando examinó el tiempo óptimo que un estudiante debería usar en las tareas. En la escuela primaria no existe relación entre el tiempo de la tarea y el rendimiento, en el junior high el rendimiento mejoraba cuando la tarea duraba entre una y dos horas por noche, y en la escuela secundaria se observaban estos efectos si la tarea duraba más de dos horas por noche.

Muñoz (1988) halló una correlación negativa entre la cantidad de tiempo que los padres pasan supervisando directamente las tareas de sus hijos, su nivel y el rendimiento en el puntaje de los tests. Estas conclusiones fueron inesperadas y condujeron a los investigadores a especular si eran debidas a problemas previos que sus hijos podrían haber mostrado en su rendimiento o sus habilidades para el estudio.

Schiefelbein y Simmons (1981), examinaron una serie de estudios latinoamericanos y concluyeron que las "tareas en casa" son el determinante escolar de rendimiento con más alta significación

Control de la Televisión

El porcentaje de tiempo que los niños pasan viendo televisión ha aumentado drámicamente. En 1990 casi uno de cuatro niños de 9 años veían televisión seis horas o más cada día. La investigación sugiere que cuando los padres ponen reglas sobre la televisión, sus hijos son superiores en lectura, matemáticas, y tienen notas más altas. (Cooper 1994).

En 1985 Walberg investigó la relación entre ver libremente la televisión y el rendimiento. Su síntesis de 23 estudios empíricos encontró una relación curvilínea entre la televisión y el rendimiento, con efectos positivos hasta por diez horas a la semana de televisión. Más allá de esto, los efectos parecen ser cada vez más negativos, especialmente para las niñas y los estudiantes más capaces. En general, la televisión parece tener una pequeña relación negativa con el rendimiento escolar.

Keith et al (1993) encontraron que la participación de los padres aumenta las tareas, lo que reduce el tiempo para ver televisión. Aunque la televisión no parece tener un impacto significativo en el rendimiento educacional, este estudio sugiere que la participación de los padres puede motivar a los

estudiantes a utilizar su tiempo en actividades más productivas educacionalmente.

En los estudios realizados en América Latina, se aprecia que los efectos del tiempo que los niños ven televisión son significativos sobre el rendimiento escolar (Schiefelbein y Simmons, 1981)

En general, ver televisión moderadamente no parece tener un gran efecto negativo en el rendimiento educacional. Sin embargo, el control de los padres sobre la televisión es ventajoso, ya que puede asegurar que ésta no reemplace otras actividades que tendrían resultados más beneficiosos.

Lectura en el hogar

Se podría decir que el mayor deseo educacional de los padres y profesores es el desarrollo de la capacidad de lectura en los niños.

El éxito de los niños en el colegio está ligado al compromiso de los padres en actividades como leer a sus hijos y escucharlos leer. Condemarín (1989) sugiere que la participación de los padres en actividades de lectura es importante porque

"promueve un vínculo entre los padres y los hijos, y establece la lectura como una valiosa actividad personal" .

Condemarín (1989) realizó en Chile un análisis cuantitativo de literatura empírica para determinar los efectos de la lectura pre-escolar por los padres. Encontraron que ésta se relaciona con resultados como el desarrollo del lenguaje, alfabetismo emergente y rendimiento en lectura, y sus efectos son independientes del status socioeconómico de la familia. Aunque los efectos de la lectura de libros por los padres se vuelve más débil mientras los niños se vuelven lectores convencionales, parece que esta lectura hace más fácil comenzar el colegio, una conclusión particularmente importante para los niños de familias de status socioeconómico bajo.

Un estudio de Tizard,(1980), citado por Schiefelbein y Simmons (1981) señala los efectos positivos de tener padres que participan activamente en el proceso de la lectura. Utilizando un grupo experimental , designando al azar colegios en un área de clase baja de Londres, los experimentadores encontraron que los estudiantes que leían en voz alta a sus padres dos o cuatro veces por semana, utilizando libros enviados del colegio, tenían ventajas "altamente significativas" comparados con estudiantes a quienes se proporcionó un profesor de lectura

extra y tutoría, y con los estudiantes que no tuvieron ninguna intervención. Los estudiantes del grupo en que los padres participaban continuaban mostrando ventaja mucho después del estudio de dos años y esta ventaja se reflejaba en los promedios nacionales.

En las investigaciones realizadas en países latinoamericanos, Schiefelbein y Simmons(1981), encuentran igualmente que la lectura en casa tiene un efecto positivo muy importante en el rendimiento escolar.

Aunque continúan existiendo muchas preguntas sin respuesta sobre la manera específica en que los padres afectan el rendimiento en lectura, la bibliografía apoya fuertemente la eficacia de la participación de los padres. Esta participación es más efectiva cuando las actividades de lectura en el hogar reflejan el desarrollo cognitivo del niño. Esto sugiere que las actividades como leer a los niños podrían ser significativas en los años preescolares mientras que animarlos y escuchar su lectura en los primeros años de colegio podría ser más importante.

2.1.2.3 Participación de los Padres en el Colegio

Los padres tienden a estar más involucrados en la educación de sus hijos en el hogar que en el colegio. Varios estudios han tratado la importancia de la participación de los padres dentro del colegio. Una encuesta realizada por Unesco (1993) encontró que, sin importar el nivel educacional de los padres, existe una fuerte relación entre su grado de participación en las funciones del colegio y el rendimiento de sus hijos. Se plantea que, aunque la educación de la madre es un buen pronóstico de la participación de los padres con el colegio (y el éxito), esta misma participación tiene una influencia significativamente importante en el desempeño en el colegio. Entonces, aunque los que participen en las actividades escolares de sus hijos sean padres con antecedentes educacionales pobres, pueden influenciar el rendimiento y los resultados.

Otra evidencia sugiere que cuando los padres participan en actividades relacionadas con el colegio, no sólo tienen una visión más positiva del colegio sino que sus hijos tienen más asistencias, mejor comportamiento y tiene más motivación para su rendimiento, podría ser lógico concluir que estos niños adoptan las actitudes de sus padres hacia el colegio. (Epstein 1985).

Sugieres además que la participación formal de los padres tiene impacto en el rendimiento académico porque 1) provee a los padres información sobre el ambiente del colegio, 2) demuestra a los niños que el colegio es importante, y 3) aumenta el potencial del niño a los ojos del profesor.

Tradicionalmente, en el Perú, los padres han participado en el colegio a través de actividades como entrevistas de padres y maestros, asistencia a la Asociación de Padres de Familia o funciones escolares (Arbulú 1999), y no se conocen investigaciones que demuestren su efecto en rendimiento escolar.

Según Cerri (1990), el contacto de los padres con los colegios no está asociado con las notas más altas; por el contrario, este contacto ocurre cuando existe un problema. Un estudio observacional reveló que cuando los padres de clase baja contactan con el colegio tienden a plantear temas no académicos, como la pérdida de las loncheras, y la interacción con los profesores es tensa. En contraste, el contacto con los padres de clase media es más frecuente, menos formal, y más centrada en lo concerniente a lo académico.

Los padres que participan mantienen un buen concepto de los profesores, de sus hijos y del colegio (Epstein, 1985) y de la misma manera, los profesores tienen buenas opiniones de estos padres y expectativas más altas para sus niños

2.2 Bases Teórico-científicas

2.2.1 Teorías sobre la Lectura

Vamos a exponer y explicar algunos modelos relevantes para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, teniendo en cuenta los aportes de la psicología cognitiva.

Los siguientes modelos nos ayudan a describir lo que sucede en el lector, explicar y predecir como ocurre el proceso de lectura en distintas situaciones y qué factores intervienen en el mismo. Samuels y Kamil (1988) indican que en todos los modelos hay que tener en cuenta dos factores:

- 1) Todos los modelos están influidos por el pensamiento predominante en la época de su construcción.
- 2) Todos los modelos están, también influidos por las evidencias empíricas a su favor o en su contra.

Estos autores establecen, también ciertas características que debería cumplir un buen modelo tales como:

- No omitir conocimiento relevante disponible.
- Debe permitir comprender el fenómeno estudiado.
- Debe generar predicciones e hipótesis que puedan ser verificadas experimentalmente.

Pero en la actualidad ningún modelo cumple al pie de la letra estas tres características, por ello, el educador, a la hora de enseñar a leer debe conocer los modelos más representativos del momento, así como sus ventajas e inconvenientes. Atendiendo a estas dificultades. Los diferentes modelos de lectura suelen clasificarse en tres grandes categorías mutuamente excluyentes, de manera que hablamos de modelos de procesamiento de la lectura ascendentes, descendentes e interactivos.

2.2.1.1 Modelos Del Procesamiento De La Lectura Ascendentes

o Guiados por los Datos.

El proceso de lectura comienza con el análisis de los estímulos visuales, es decir, con la decodificación y reconocimiento de las unidades más pequeñas (letras, palabras,.....), hasta llegar a las unidades superiores (frases, oraciones,).

Sus supuestos básicos pueden concretarse en los dos siguientes principios, según García Madruga y Luque, (1993):

- a) La lectura es un proceso de conversión de signos gráficos en lenguaje oral.
- b) El procesamiento de la información es secuencial y opera jerárquicamente, desde niveles inferiores a superiores, no activándose ningún nivel mientras no reciba el producto del inmediatamente superior.

Como ejemplos de este tipo de modelos vamos a exponer, el modelo de Gough y el modelo de automaticidad de Laberge y Samuels.

a) Modelo de Gough

Gough, (1972), nos presenta un modelo que puede llamarse "letra a letra", y que actúa de la siguiente manera:

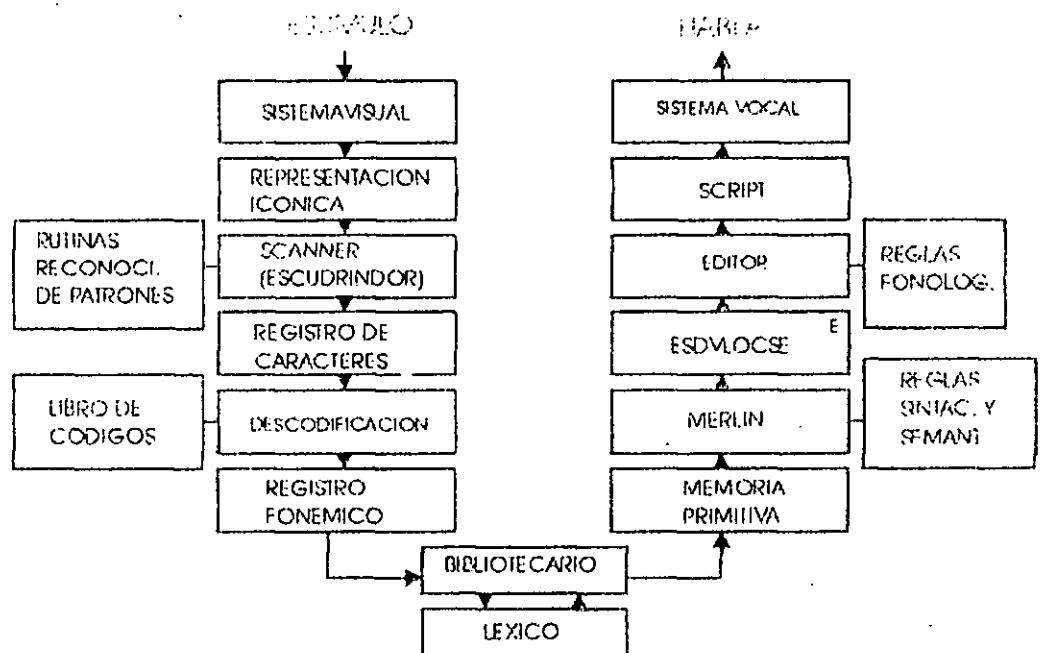
Una vez presentado el estímulo se produce en la retina una primera fijación visual que da como resultado un icono, que permanece en la retina hasta que es sustituido por otro icono, resultante de una segunda fijación visual (250 milisegundos). La velocidad de reconocimiento es de 10 a 20 milisegundos por letra.

Después las letras son asociadas con los fonemas correspondientes produciéndose una representación fonémica abstracta que se transfiere al "diccionario mental" o léxico interno, el cual comienza la búsqueda y reconocimiento de palabras. Luego las palabras almacenadas en la memoria primaria o primitiva, son procesadas por un mecanismo misterioso que Gough llama MERLÍN, el cual contiene el conocimiento sintáctico y semántico del lector. Una vez reconocida la oración y determinado su significado se almacena en lo que Gough llama ESDVLOCSE (el sitio donde van las oraciones cuando son entendidas).

El modelo de Gough ha contribuido en la comprensión del proceso de la lectura proponiendo de forma detallada los sucesos que ocurren. Por ello, debido a su minuciosidad, cumple una de las características de un buen modelo, su verificabilidad experimental.

Pero tiene ciertos problemas con las otras dos características, ya que omite el conocimiento relevante disponible y no describe ni explica el efecto de distintos factores sobre el fenómeno estudiado.

Este modelo podemos representarlo con el siguiente esquema:



b) Modelo de automaticidad de Alberge y Samuels

Laberge y Samuels proponen,(1974), un modelo cuyas características son la atención y la automaticidad. Según su modelo el lector debe estar consciente a la fuente de información y su atención puede concentrarse solo en una tarea, pero puede realizar otras actividades si éstas están automatizadas, es decir, si no requieren atención consciente.

Se considera la lectura como un proceso de dos etapas, decodificación y comprensión de manera que el niño que aprende a leer debe realizar las dos ya que la decodificación no ha sido todavía automatizada.

La memoria visual es la primera etapa de procesamiento; el ojo detecta y procesa los rasgos gráficos, y debido al aprendizaje, esta actividad puede estar ya automatizada, por tanto el reconocimiento de letras y palabras puede darse automáticamente sin necesidad de atención.

La memoria semántica es la encargada de la comprensión en sí misma, y el lector decide el significado de la oración. La memoria semántica se diferencia de la visual y fonológica en que ésta no se automatiza.

Otro componente importante de este modelo es la memoria episódica que alimenta a los tres componentes

básicos del sistema y facilita la automatización de los dos primeros.

Este modelo, al igual que el de Gough, puede ser comprobado empíricamente, pero supera al de Gough al postular la realimentación entre los distintos componentes y entre éstos y la memoria episódica, lo que permite dar cuenta de los efectos contextuales.

2.2.1.2 Modelos del procesamiento de la lectura descendentes u orientados conceptualmente.

Postulan que el lector no necesita utilizar todos los estímulos presentes en el texto ya que el proceso se inicia con hipótesis provenientes de sus experiencias pasadas y que el lector confirma o rechaza al interactuar con el contenido del texto. Es necesario comprender el significado antes de que puedan producirse los sonidos adecuados.

Según Frank Smith, para realizar el proceso de lectura el sujeto tiene que adivinar, basándose en la información no visual y haciendo el mejor uso posible de la misma. Estos modelos comparten con los ascendentes su representación de la lectura como un proceso lineal y jerárquico.

a) El Modelo De Goodman

Goodman (1967-71) dice que el lector predice el significado de lo que lee utilizando claves que encuentra en los sistemas gráfico, fonológico, sintáctico y semántico y haciendo uso de la redundancia del lenguaje escrito.

Goodman divide las claves utilizadas por el lector en tres:

- Claves que aparecen en el ámbito de palabras, como por ejemplo, la relación entre sonido y letra.
- Marcadores estructurales, como tono, acento, orden: Se conocen como claves contextuales.
- Las que trae el lector al leer, como el idioma, experiencias previas, etc.

La característica más importante es que el lector reduce al mínimo el esfuerzo cognitivo, a la hora de extraer el significado de los símbolos gráficos; El cerebro durante la lectura emplea cinco procesos (reconocimiento, predicción, confirmación, corrección, y terminación) que comienzan una vez procesada la primera selección.

Como conclusiones podemos decir que para obtener el significado no hacen falta todas las claves presentes en el texto, es decir, hay que buscar sólo aquellas que sean

relevantes para formular y contrastar hipótesis. Por último no se trata de un modelo serial.

2.2.1.3 Modelos Del Procesamiento de la Lectura Interactivos.

Dan la misma importancia a las claves contenidas en el texto y al reconocimiento que aporta el lector, es decir, participa tanto el procesamiento ascendente como descendente simultáneamente. Levy, (1981), caracteriza estos modelos en función de tres rasgos básicos:

- 1) Defienden un procesamiento en paralelo.
- 2) Cada nivel en cada momento es base de datos para los demás.
- 3) La comprensión se entiende como integración activa de la información de todos los niveles y procesos de lectura.

a) El Modelo de Rumelhart

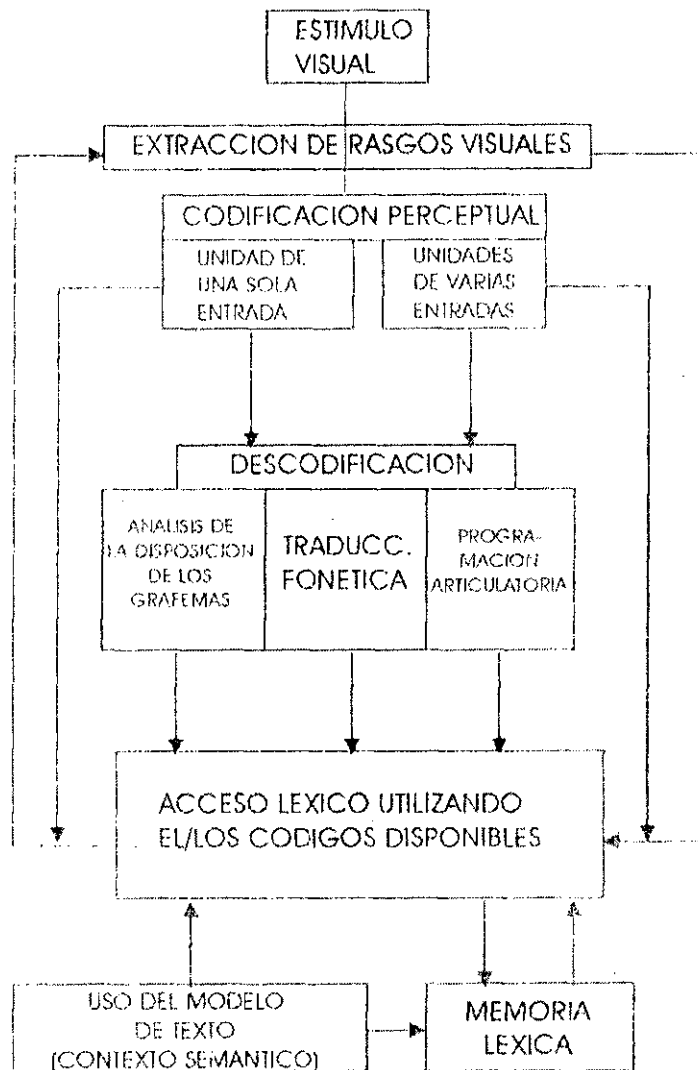
Su modelo se fundamenta en que el proceso de la lectura no es lineal y que los niveles de orden superior no pueden actuar sin la interacción de los niveles inferiores. Rumelhart propone que la información gráfica es reconocida, procesada y almacenada en un almacén de información visual. Esta información se analiza y pasa al centro de mensajes, donde se encuentran las reglas ortográficas, sintácticas, semánticas,

etc., y se extraen los rasgos gráficos más importantes y se relacionan con lo que Rumelhart (1980) llama "bloques constituyentes de la cognición: los esquemas". La naturaleza interactiva de este modelo puede explicar la influencia de diversos factores en el proceso de la lectura, al mismo tiempo que dificulta su verificación empírica.

b) El Modelo De Stanovich

Stanovich propone la actuación simultánea y paralela de diversas fuentes de conocimiento, y además introduce el concepto de comprensión, según el cual, la deficiencia en una fuente implica mayor concentración en las demás. Así pues, el modelo de Stanovich es interactivo; porque implica la actuación paralela de diversas fuentes de información y comunicación entre ellas; y compensatorio porque si una fuente de conocimiento "falla", las otras "compensan esta deficiencia. De esta manera el concepto de compensación puede explicar las diferencias entre lectores eficaces e ineficaces. La desventaja que presenta es su dificultad para verificarlo empíricamente. Un esquema de un modelo interactivo puede ser de la siguiente manera.

Esquema del modelo interactivo de FREDERIKSEN (1977-1981)



2.2.1.4 Implicancias Pedagógicas

Los modelos ascendentes ponen el énfasis en las destrezas de decodificación; reconocimiento de letras, relaciones entre ellas y reconocimiento de palabras. Consideran el proceso de la lectura paso a paso, hasta llegar a integrar todas las

destrezas que requiere el acto de leer. Son más adecuados para los niños que aprenden a leer.

Los modelos descendentes ayudan al niño a predecir y anticipar el significado del texto, apoyándose en su conocimiento del lenguaje, del mundo y de sus experiencias previas. No dividen la enseñanza de la lectura en etapas sino que la presentan como un todo. Parecen ser mejores descriptores de los lectores eficientes.

Los modelos interactivos son en estos momentos los mejores para establecer las bases teóricas de los modelos de enseñanza de la lectura, ya que integran los términos ascendente y descendente dándole la misma cabida a ambos. Además ofrecen la información necesaria para elaborar un método aún más eficaz.

2.2.2 Desarrollo De La Comprensión

Cuatro supuestos fundamentan en la actualidad la investigación psicológica sobre la comprensión de la lectura:

- 1) La destreza lectora depende de la interacción entre procesos cognitivos, lingüísticos y perceptivos.
- 2) La lectura es un proceso interactivo.
- 3) Nuestra capacidad para procesar información tiene límites.
- 4) La lectura es un proceso estratégico.

Actualmente la destreza lectora se centra en el texto, y la comprensión la comprensión lectora reside tanto en el lector como en el texto. Al mismo tiempo, el lector aporta sus conocimientos anteriores sobre el contenido y estructura del lenguaje.

Desde la publicación del artículo de Miller, el 1966, donde sugirió que somos capaces de almacenar en la memoria inmediata 7 más, menos 2 unidades de información, se despertó el interés por estudiar los problemas de psicolingüística, y también a partir de la teoría de los esquemas de Bruner; las ideas de Chomsky, la antropología cultural y la informática.

Estudios sobre metacognición han revelado que son conscientes de su conocimiento y utilizan estrategias para alcanzar sus objetivos (Bronw, Armburster y Baker, 1986). También el conocimiento que el lector ya posee puede influir en la comprensión de un texto, al activar éste un esquema que se interrelaciona con él.

Otros aspectos que se relacionan con la comprensión de la lectura son procesos cognitivos, los movimientos de los ojos, procesos perceptivos, algunos aspectos del desarrollo humano, etc.

2.2.2.1 Procesos Perceptivos y Atencionales

Para Wundt, la percepción se produce al combinar los atributos físicos puros e integrarlos para lograr una representación consciente de la experiencia inmediata. La Gestalt, por el contrario, afirma que no percibimos elementos aislados sino globalidades.

Desde la Psicología Cognitiva, la percepción es un proceso a través del cual extraemos información del medio ambiente para adaptarnos a él (Forgus, 1975), Además la percepción nos ayuda a estructurar el mundo y verlo como algo organizado, de manera que agrupamos los objetos en categorías y extraemos el significado de los estímulos de entrada para formar representaciones que formen nuestro conocimiento perceptual.

Ahora bien, para procesar la información necesitamos en primer lugar, un estímulo (visual) con un determinado nivel de actividad para que se pongan en funcionamiento los receptores visuales que transformen la energía luminosa en energía eléctrica que active al SNC. De manera que cuando el ojo entra en contacto con las palabras, la forma de las letras se convierte en energía nerviosa y se inicia así el proceso de entrada. Una vez ocurrido este proceso la información es almacenada y se activan las pautas de la

MCP y MLP. En este momento se comparan los rasgos extraídos con los ya almacenados lo que permite el acceso léxico y el reconocimiento de la palabra. Una vez reconocida la palabra se le asigna un significado. Una vez reconocido el estímulo intervienen los procesos atencionales para decidir si el procesamiento continúa o no, tarea que se realiza en la MCP o memoria operativa. Después las palabras se agrupan en función de reglas sintácticas produciéndose la codificación de proposiciones. Ya codificadas las proposiciones, se integran en párrafos y si este proceso integrador se ejecuta bien se activan los esquemas necesarios para dar un significado al texto. Se han propuesto distintos modelos de reconocimiento de pautas, pero aquí nos vamos a centrar en los basados en la extracción de rasgos, lo que supone seleccionar la información relevante de entrada y compararla con las características almacenadas en la MLP. Ahora bien, para que la información entrante sea identificada es necesario que algunos de sus rasgos "destaquen". De esta manera Gibson (1969), aisló 10 rasgos a partir de los cuales pueden representarse casi todas las letras del alfabeto. Algunos de ellos son líneas rectas, curvas, horizontales, verticales, etc. Pero los procesos perceptuales y de reconocimiento son más complejos de lo que propone el análisis de rasgos.

Según la Psicología Cognitiva, el proceso de la lectura y del reconocimiento de palabras se produce de forma global, aceptando el concepto de efecto de superioridad de la palabra, ya que de esta manera es más fácil que se active el conocimiento conceptual. No obstante Glass y Holyoak (1986), afirman que las palabras comunes pueden identificarse de forma global mientras que las desconocidas lo harían a partir de sus elementos. Por otro lado hay asociaciones en las que la información entrante carece de rasgos llamativos y en estos casos adquiere relevancia la atención y el conocimiento previo. Hemos comentado antes que una vez reconocido el patrón de entrada, la persona puede prestarle o no, atención. Para explicar como se produce la atención se han propuesto diversos modelos: Cuello de botella, filtro, etc. Niesser (1977), habla de procesos preatencionales para referirse a que a veces la atención se produce de forma inconsciente, automática, dependiendo del conocimiento del material, esquemas, riqueza conceptual, etc. De manera que hay diferencias entre lectores expertos, que necesitan menos atención consciente, y los lectores menos expertos, que necesitan más atención consciente. De todas maneras nuestra atención es limitada y no podemos prestar atención a todos los estímulos que se encuentran a nuestro alrededor.

2.2.2.2 Teoría del Esquema y Comprensión de la Lectura

Barlett, (1932), propuso el concepto de esquema, como un factor que podría explicar procesos complejos como la comprensión y la memoria. En su trabajo sobre recuerdo de textos y su organización en la memoria (La Guerra de los Fantasmas, y sobre sujetos ingleses), llegó a varias conclusiones:

- En el recuerdo de las historias se producían bastantes omisiones.
- Los sujetos utilizaban un lenguaje distinto al original.
- El relato era más coherente que el original.
- El texto era adaptado por los lectores desde su propia perspectiva cultural.

De mano de la Psicología Cognitiva, y de autores como Anderson, Rumelhart, Winograd y otros, los esquemas pueden conceptualizarse como:

- Estructuras abstractas que representan lo que uno piensa del mundo (Schallert, 1982).
- Estructuras de datos para representar conceptos generales.

- La unidad de significado y procesamiento del sistema cognitivo.
- Sistemas de representación formados por un conjunto de conocimientos que intervienen en la interpretación de datos, recuperación de información organización de la acción, establecimiento de objetivos y metas.

Son características relevantes de los esquemas según Rumelhart y Ortony (1977):

- a) Tienen tanto componentes fijos como variables.
- b) Son de naturaleza holística, pudiendo encajar unos dentro de otros.
- c) Presentan una estructura jerárquica, representando el conocimiento en todos los niveles de abstracción.
- d) Representan el conocimiento.
- e) Además de conocimiento declarativo, incluyen conocimiento procedimental, (Bruner, 1972).

Rumelhart dice que los lectores pueden fracasar al comprender un texto por:

1. No tener un esquema apropiado para comprender los conceptos.

2. El escritor no exprese las claves necesarias para activar los esquemas del lector.
3. Que la interpretación del lector sea distinta a la del escritor.

Los supuestos de la teoría del esquema, según McNeil son:

- El conocimiento anterior de los niños puede afectar a la comprensión de los textos.
- En la comprensión de los textos intervienen tanto procesos arriba-abajo, como abajo-arriba.
- Cuanto más profundo es el procesamiento mayor será la comprensión.

El contexto influye en el proceso de recuerdo.

Anderson propone 7 funciones del esquema:

1. Sirve para asimilar la información del entorno.
2. Dirige la atención del sujeto hacia la información nueva.
3. Es una estrategia de búsqueda y procesamiento.
4. Sirve para hacer inferencias sobre la información que se nos presenta.
5. Organiza los procesos que se tienen que poner en marcha.

6. Sirve para hacer resúmenes y realizar síntesis.

7. Ayudan a recuperar información de la MLP.

Como conclusiones sobre la teoría del esquema, en relación a la comprensión de la lectura podemos decir que los lectores deficientes presentan deficiencias de conocimiento, es decir, para comprender un texto hace falta también comprender sus elementos, las palabras. Tienen problemas para relacionar los elementos de un texto, para elaborar e inferir, no tienen conciencia de que hacer para leer correctamente. Algunos textos no tienen claves para activar los esquemas adecuados para comprender el texto y finalmente la lectura necesita de la interpretación de los significados.

2.2.2.3. La Teoría Histórica Cultural de Vigotsky y la Lectura continuando dentro del Marco de Orientación Cognitiva, complementando la teoría de Esquema desarrollaremos los conceptos básicos de la teoría a Vigotsky para entender la lectura como un aprendizaje social.

Vygotski (1981) parte de la concepción de que las condiciones sociales determinan la formas de pensar. Argumenta " La palabra "social" tiene gran importancia. Por

encima de todo, en el sentido más amplio de la palabra, significa que todo lo que es cultural es social. La cultura es el producto de la vida social y de la actividad social humana. Por eso, al plantear el problema del desarrollo cultural de la conducta estamos introduciendo directamente el plano social del desarrollo"

Vigotski sostenía que, interactuando con los adultos, los niños inducen la estructura de los conceptos y los significados de las palabras que subyacen al habla del adulto. De este proceso se deriva la necesidad de definir y redefinir los significados de las palabras, puesto que, las palabras se usan en diferentes contextos referenciales.

La investigación realizada por Vygotski en el proceso de alfabetización en la Unión Soviética concluye que: 1) Nuevos modos de práctica social y de adquisición de la lectura y escritura conducen a importantes progresos en la vida mental de las personas. 2) la aparición de nuevas motivaciones que se desarrollan con la realización de nuevas formas de actividad, modifican a su vez, la estructura básica de los procesos cognitivos. 3) Procesos complejos nuevos introducen la percepción en los sistemas de categorías abstractas que permiten el lenguaje..

La internalización es concebida como aquel proceso donde ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se ha realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno. Vigotski llega a definir la actividad externa en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente, así afirma que todo aquello que es interno en las formas superiores ha sido previamente externo, es decir situado fuera del individuo. Es decir lo que ha sido externo ha sido social

Además se enfatiza el papel de la enseñanza en el desarrollo del conocimiento a través de los principios Vygotskianas de Andamiaje y de la Zona del Desarrollo Próximo. La ZDP puede ser definida como aquella distancia que se sitúa entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad inmediata de resolver un problema por sí solo, y el nivel de desarrollo potencial con la guía de un adulto. Para Vygotski la capacidad del individuo se puede extender a través de la enseñanza. Tomando en cuenta la noción de Vygotski, se arguye que los alumnos podrían desarrollar su intelecto más allá de lo que demuestran al inicio de sus estudios. Para ayudarles a llegar a su nivel potencial, los maestros y otras personas como los padres, hermanos mayores o compañeros pueden aplicar una especie de andamiaje (en términos vygotskianos),

fomentando el desarrollo intelectual de sus alumnos, y actuando como guías en el proceso. El maestro funciona al inicio como modelo en el proceso de aprendizaje retirando paulatinamente su ayuda y así permitiendo que los alumnos sean cada vez más independientes en la realización de tareas. (Coll,1990). Un aspecto importante en la teoría de Vigotski es la influencia que las condiciones socio-culturales ejercen en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, por otra parte, estrechamente vinculados con el lenguaje. En la teoría vigotskyana se cree que la producción del conocimiento se realiza en contextos determinados, por lo que la influencia del exterior es determinante para el aprendizaje y por ello propone educar tomando en cuenta la cultura, pertenencia y valores del educando. En realidad la adquisición del conocimiento es un proceso que se dan tanto en forma interna como por la influencia el exterior, César Coll (1991), lo resume en este breve párrafo: " La idea esencial de la tesis constructiva que subyace al concepto de aprendizaje significativo es, que el aprendizaje que lleva a cabo el alumno no puede entenderse únicamente a partir de un análisis externo y objetivo de lo que enseñamos y de cómo se lo enseñamos, sino que es necesario tener en cuenta, además, las

interpretaciones subjetivas que el propio alumno construye al respecto".

2.2.3 Los Estadios del Aprendizaje de la Lectura:

A continuación vamos a describir los Estadios del Aprendizaje de la Lectura que describe Mercer (1992) citado por Pinzás (1995).

Consideramos que conociendo el tipo y grado de desarrollo de las habilidades lingüísticas que el escolar requiere alcanzar en cada etapa de su desarrollo evolutivo y escolar, podremos incorporar en las actividades de participación de los padres la práctica de las estrategias de aprendizaje de la lectura pertinentes a cada grado educativo.

La investigación y la enseñanza de la lectura en las aulas - incluyendo las típicas actividades preparatorias de la edad preescolar- requieren familiarización con los estadios o etapas por las que pasan los alumnos en el proceso de aprender a leer. La conocida especialista Chall ha propuesto una secuencia que es ahora recogida por la mayoría de los estudiosos del tema. Basado en sus planteamientos, Pinzás (1995) describe la propuesta de Mercer acerca de cómo los niños se mueven a lo largo de cinco etapas cuando están aprendiendo a leer y se desarrollan como lectores.

Esta descripción es la siguiente:

2.2.3.1 Estadio 0: LA PRE LECTURA

Este es el estadio de la preparación indirecta. Cubre un periodo cronológico que empieza con el nacimiento del niño y se extiende hasta aproximadamente los seis años de edad. Durante el cual, el niño va adquiriendo las experiencias, el lenguaje oral, los conceptos y el vocabulario que necesitará más adelante cuando ingrese al aprendizaje formal de la lectoescritura. Además, de manera gradual y no sistemática, el niño va desarrollando algún grado de familiaridad con el lenguaje escrito. Aprenderá quizás las letras, las señales y algunas palabras simples. Sabrá cómo se coge un libro, cómo se pasan las hojas, etc. Uno de los aspectos más importantes es que en esta etapa el niño logre algún grado de desarrollo de habilidades metalingüísticas tales como la conciencia fonológica, o la sensibilidad a la estructura fonética de las palabras del propio lenguaje oral.

2.2.3.2 Estadio 1 : LA LECTURA INICIAL

El aprendizaje de la lectura inicial cubre aproximadamente dos años, los correspondientes al primer y segundo grado de escolaridad primaria. Durante ellos se produce la llamada "ruptura del código" por parte del alumno que comprende y aprende las relaciones entre los sonidos del lenguaje oral y los símbolos del lenguaje escrito, o fonemas y grafemas, y

adquiere los procesos básicos para el reconocimiento de palabras. Como describe Mercer, los niños pueden pasar por un periodo en el que leen con lentitud y palabra por palabra. Algunos exhiben dificultades con la lectura inicial, en gran parte debidas a un pobre desarrollo de sus habilidades fonológicas. El profesor conduce al alumno a la comprensión del texto estimulándolo a través de preguntas y conversaciones.

Según Mercer, es en relación a esta etapa del aprendizaje de la lectura que la polémica entre el método directo y el método holístico -de énfasis, respectivamente, en el código o el significado-, adquiere particular intensidad.

2.2.3.3 Estadio 2: La Confirmación y la Fluidez

"DESPEGÁNDOSE DE LO IMPRESO"

Durante el segundo y tercer grado los niños continúan su aprendizaje, consolidando el reconocimiento de palabras y la decodificación. Por ello, se puede decir que ése es el estadio en el que se encaminan hacia la automaticidad. Con la práctica intensiva de la lectura y la mayor familiaridad con las palabras, su lectura se hace más correcta y más veloz. Mercer menciona que en esta etapa pueden leer de cien a ciento cincuenta palabras por minuto, cometiendo sólo uno o

dos errores y que aprenden a usar el contexto en la comprensión de textos familiares y sencillos.

2.2.3.4 Estadio 3 : Leer Para Aprender

Este periodo es más prolongado pues abarca desde el cuarto grado de primaria hasta el segundo grado de secundaria, y marca un cambio sustancial respecto al estadio anterior. Según describe Mercer, el alumno ya no está abocado a aprender a leer, sino que lee para aprender, para adquirir información y conocimientos y para experimentar sensaciones y sentimientos. El alumno se ve expuesto a una gran variedad de materiales y usa la lectura silenciosa de manera intensiva. Aprende a leer integrando su información previa con el contenido del texto.

2.2.3.5 Estadio 4 : Puntos de vista Múltiples

La explicación que ofrece Mercer sobre este estadio es muy precisa:

La lectura en la escuela secundaria requiere que el alumno maneje una variedad de puntos de vista y que compare y evalúe información procedente de varias fuentes. Se espera que los alumnos de secundaria lean libros completos de material avanzado. A través de la lectura y el estudio de materiales que varían ampliamente

en tipo, contenido y estilo, los estudiantes practican la adquisición de conceptos difíciles. A este nivel los procesos metacognitivos juegan un papel importante a través del monitoreo y la evaluación de la comprensión del texto mientras se lee. La enseñanza del monitoreo de la comprensión debe ser seguida por la enseñanza de destrezas de estudio y del uso de materiales de referencia.

2.2.3.6 Estadio 5 : Construcción y Reconstrucción

Este es el estadio típico de los estudiantes universitarios. En él, los alumnos leen con cuidado y profundidad material profesional para construir información de acuerdo a sus propios fines. Este tipo de lectura requiere una sólida base de información previa. Por ello depende en gran medida de las adquisiciones logradas en los estadios 3 y 4, los cuales -nos dice Mercer-, dependen a su vez de las destrezas y fluidez logradas en los estadios previos.

CAPITULO 3

METODOLOGÍA

El contenido de este capítulo describe el tipo y diseño de la investigación, y las hipótesis estadísticas. Así también se identifican las variables de estudio y se expresan sus respectivas definiciones operacionales.

Además se presenta una descripción de los participantes del estudio, especificando el proceso de selección y asignación de los sujetos; de los instrumentos utilizados, de los procedimientos metodológicos y del procesamiento estadístico de los datos.

3.1 Tipo de Investigación

La presente investigación puede caracterizarse como una Investigación de Tipo Sustantiva-Explicativa (Sánchez y Reyes, 1984), ya que está orientada al descubrimiento de los factores causales que estarían afectando la comprensión lectora de los escolares deficientes lectores de tercer grado de primaria.

Como señala Hernández et al.(1991), algunas veces una investigación puede caracterizarse como exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa, pero no situarse únicamente como tal. Esto nos lleva a decir que aunque este estudio sea esencialmente explicativo incluye elementos descriptivos y correlacionales.

3.2 Diseño de la Investigación

La investigación realizada comprende 2 partes. En la primera parte se usó un Diseño Experimental, específicamente Cuasi Experimental, para establecer el efecto que produce en la comprensión lectora, la participación de los padres en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos.

De acuerdo a Hernández et al. (1991) existen tres tipos de diseños experimentales: diseños pre-experimentales, diseños cuasi experimentales, diseños verdaderamente experimentales. Se considera que el diseño utilizado es cuasi experimental porque para la selección de los centros educativos no se ha usado métodos probabilísticos, sino que ha sido de manera intencionada, aunque los sujetos sí han sido asignados aleatoriamente a los grupos.

La ventaja de este diseño es que ofrece un mayor control sobre las variables extrañas que los diseños pre-experimentales, y como en el caso del diseño experimental, la asignación aleatoria, permite controlar casi todas las fuentes de invalidez interna y externa (Hernández, 1991).

En la segunda parte, se usó un diseño de tipo correlacional, pues se buscaba establecer la relación entre cada una de las actividades de

participación de los padres dentro y fuera de casa, y la comprensión lectora.

Si bien el diseño más general es el experimental, nosotros consideramos distinguir estas dos etapas pues no sólo se trataba de saber si había un efecto sino además, cómo se relacionaban las diversas variables.

En lo que respecta a la forma específica del diseño experimental usado en el presente estudio, fue "Diseño Pre-test y Post-test , con un solo grupo de control" (Sánchez y Reyes, 1984)

Esquemáticamente se tiene:

| | | | |
|--------------------|----|---|----|
| Grupo Experimental | O1 | X | O2 |
| Grupo Control | O3 | | O4 |

Donde: O1, O2, O3, O4 son mediciones de la comprensión de lectura.

O1 y O3, corresponden al pre-test

O2 y O4, corresponden al post-test

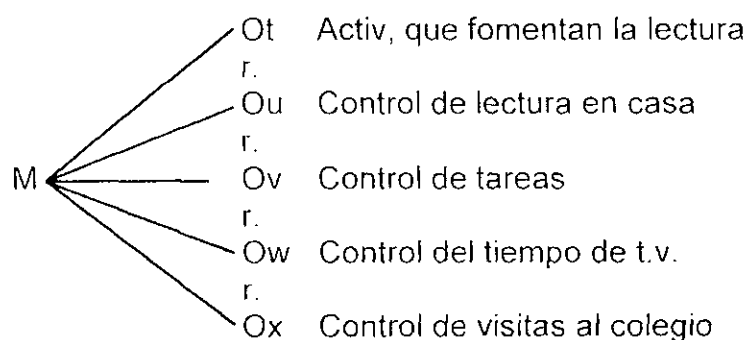
X, señala la participación de los padres.

Sólo el grupo experimental fue sometido a la variable independiente: Participación de los padres, y posteriormente ambos grupos fueron evaluados nuevamente en la comprensión lectora (post test).

Los puntajes obtenidos de la diferencia entre el pre test y el post test serán comparados para los dos grupos (intra-grupo e intergrupos) a fin de afirmar el efecto de la variable independiente.

En lo que respecta al Diseño Correlacional, se considera establecer las relaciones entre cada una de las actividades de participación de los padres tanto dentro como fuera de casa comprendidas como variables independientes, con la variable dependiente: Comprensión lectora. Este diseño está orientado a determinar el grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos (Sánchez y Reyes, 1984)

Esquemáticamente:



Donde: M, es la muestra de niños del grupo experimental

r, expresa la relación

3.3. Variables e Indicadores de estudio

En lo que respecta al diseño cuasi -experimental:

3.3.1 Variable Independiente:

PARTICIPACION DE LOS PADRES

Con los siguientes Indicadores:

Actividades que fomentan la lectura dentro y fuera de casa

Control de Lectura en casa

Control de tareas

Control de los padres del tiempo de T.V. de los hijos

Control de visitas de los padres al colegio

Sin embargo, cuando realizamos el análisis correlacional estos indicadores asumen el rol de variables independientes.

3.3.2 Variable Dependiente:

COMPRESION LECTORA

3.3.3 Variables de Control

Edad, sexo, grado de instrucción, tipo de colegio.

3.3.4 Definición Operacional de Variables

Participación de los padres: es el puntaje total que se obtiene de la sumatoria de todos los registros de las Actividades que ocurren entre

padre e hijo y entre el padre y el colegio que pueden contribuir al desarrollo educacional del niño. En la presente investigación, estas actividades incluyen el control de los padres en las tareas y el tiempo que ven televisión sus hijos, la lectura de los padres con sus hijos y la participación de los padres en el colegio.

Control de tareas.- actividad realizada por alguno de los padres durante 16 semanas, lapso en el cual se registra diariamente, una vez por día, si ha cumplido o no con revisar las tareas de sus hijos, obteniéndose finalmente un puntaje que representa el número de veces que, durante 16 semanas, supervisó la tarea de su hijo deficiente lector

Control de lectura.- es el puntaje obtenido de la sumatoria de los registros que hace uno de los padres, durante 16 semanas, del tiempo en minutos que diariamente el niño lee en casa, solo o acompañado, estimulándolo a leer por lo menos 15 minutos diarios

Control de la televisión.- es el puntaje obtenido de la sumatoria de los registros del tiempo en minutos que diariamente ve el niño televisión en casa, durante 16 semanas, estimulando a que el tiempo sea menor a 2 horas diarias.

Control de visitas al colegio.- es el puntaje obtenido de los registros diarios, durante 16 semanas, del número de veces que semanalmente asiste alguno de los padres al colegio por motivo de entrevista con los profesores, a la escuela para padres, actuaciones, ferias, o cualquier otra actividad que desarrolle en el colegio relacionada con la educación de su hijo deficiente lector.

3.4 Hipótesis Estadísticas

H1: La comprensión lectora de los estudiantes seleccionados en esta investigación en el pre test no difiere entre el grupo experimental y control.

H2: La comprensión lectora de los estudiantes seleccionados en esta investigación en el post test es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

H3: El desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes seleccionados en esta investigación al final de las 16 semanas es mayor en el grupo experimental que en el grupo control.

H4: La comprensión lectora del grupo experimental es mayor en el post test que en el pre test.

H5: La comprensión lectora del grupo control es similar en el post test que en el pre test.

H6: Las actividades que fomentan la lectura se relacionan en forma directa con la comprensión lectora

H7: El control de lecturas en casa se relaciona en forma directa con la comprensión lectora

H8: El control de tareas se relaciona en forma directa con la comprensión lectora

H9: El control de las horas de televisión se relaciona en forma directa con la comprensión lectora

H10: El control de visitas al colegio se relaciona en forma directa con la comprensión lectora

3.5 Participantes

La presente investigación se realizó en estudiantes de tercer grado de primaria de tres Colegios Particulares. Los 3 colegios mencionados tienen una Promotora común con la cual se estableció un convenio de servicio recíproco, mediante el cual la investigadora se comprometía a desarrollar un Proyecto General para mejorar el rendimiento lector de sus alumnos, que incluía capacitación de profesores y psicólogos, trabajo con padres de familia y Asesoría a la Dirección; y en contraparte recibiría todas las facilidades de recursos materiales y humanos necesarios para desarrollar el mencionado Proyecto y los correspondientes a la presente investigación.

El hecho de que estos colegios compartan una Promotora común nos ofrecía la ventaja de acceder a una población más extensa que la de un solo colegio, y contar con las mismas posibilidades de aceptación y confianza por parte de los padres, profesores y alumnos. Hubiera sido muy difícil y prolongado lograr esta aceptación sin el apoyo de sus

autoridades, además la confianza era una condición indispensable para lograr el compromiso de Participación de los padres en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos, que nos interesaba estudiar.

El diseño usado para el muestreo fue: no probabilístico de tipo intencional con criterios de inclusión y exclusión (Hernández, 1991)

3.5.1. Selección de los participantes

Población: para este estudio comprende a los 153 estudiantes de tercer grado de primaria de tres colegios. Dichos colegios tienen una gran concentración de familias que se ubican en un nivel socioeconómico medio-bajo, pagan una pensión escolar promedio de 200 soles mensuales.

Del total de estudiantes que cursaba el segundo grado de primaria en 1998, fueron seleccionados 69 escolares que se ubicaban en un nivel de comprensión lectora inferior al promedio. A todos los padres de los estudiantes seleccionados para esta investigación, se les envió un Acta de Compromiso, mediante la cual los padres se comprometían a participar en una serie de actividades en casa y en el colegio, para mejorar el rendimiento lector de sus hijos. Luego este Acuerdo firmado fue entregado por los padres en una reunión de Padres de Familia en Febrero de 1999. Los padres que no estuvieron en estas reuniones fueron contactados posteriormente.

Continuando con la selección de la muestra, el Acuerdo de Compromiso fue firmado por los padres de 61 escolares, por lo que cabe resaltar que a pesar que este Acuerdo era voluntario, sólo 8 padres no firmaron, luego un alumno fue retirado por motivo de viaje, quedando reducida la muestra a 60 escolares.

Participantes : son 60 escolares de tercer grado de primaria, pertenecientes a tres colegios particulares de nivel socioeconómico medio-bajo, de ambos sexos, con edades que oscilaban entre 8 y 9 años, que alcanzaban un nivel de comprensión lectora inferior al promedio, (percentil 50) y cuyos padres suscribieron el Acuerdo de Compromiso de Participación de los padres.

3.5.1.1 Asignación al Grupo Experimental y al Grupo Control

Para conformar el grupo experimental y el grupo control , los 60 escolares seleccionados como muestra, fueron asignados al azar a ambos grupos, 30 para el grupo experimental y 30 para el grupo control, verificándose la equivalencia de ambos grupos en sexo, edad y tipo de colegio, lo que redunda en la validez interna de la investigación.

Tal como Christensen (1977), autor de "Psicología Experimental" ha mencionado, "la aleatoriedad es el método más importante y clásico de todos los métodos de control. Nos proporciona un control no solo para fuentes conocidas

de variación sino también para fuentes desconocidas de variación"

3.5.1.2 Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Los criterios de inclusión y exclusión considerados son:

3.5.1.2.1 Criterios de inclusión:

- Se consideró el tercer grado porque con frecuencia los profesores y padres realizan menos actividades en relación a la lectura que en los dos primeros grados.
- Se consideró el nivel socioeconómico medio bajo porque se considera que los niveles socioeconómicos más bajos presentan mayores problemas lectores que están relacionados con otras variables (nutrición, lenguaje de los padres, ambiente social y cultural) imposibles de solucionar en el corto plazo. (Alarcón, 1988)
- Se consideró escolares de ambos sexos
- Se identificó los niños con bajo nivel de comprensión lectora de las escuelas consideradas en base a su puntaje en el pre test menor a 14. (percentil 50)
- Se consideró los niños cuyos padres aceptaron participar de la investigación porque esta requiere el compromiso de los padres refrendado en el acta de compromiso de participación durante 16 semanas.

3.5.1.2.2 Criterios de exclusión:

- Se excluyeron los niños con puntajes mayores a 13 en el pre test de CPL.
- Los niños cuyos padres no suscribieron el acta de compromiso
- Niños que presentaban problemas neurológicos

Tabla 1: Composición de la muestra según las escuelas y el sexo de los niños

| Sexo | C.E | Experimental | Control |
|-------|-----|--------------|---------|
| Niños | A | 8 | 7 |
| | B | 4 | 5 |
| | C | 2 | 2 |
| Niñas | A | 9 | 8 |
| | B | 4 | 5 |
| | C | 3 | 3 |
| Ambos | | 30 | 30 |

3.6 Instrumentos

3.6.1 Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP . Formas Paralelas

Es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura principalmente en las etapas correspondientes a los ocho años de educación general básica (primer grado de primaria a tercer grado de secundaria)

Fue elaborada y estandarizada en Chile por Allende, Condemarín y Milicic (1991)

Para su utilización en el presente estudio se han realizado adaptaciones lingüísticas, reemplazando algunos modismos por términos con significado equivalente que son usados en nuestro medio.

La organización de la prueba está basada en niveles de lectura, los que corresponden en grandes líneas a los grados escolares. El logro de los niveles puede ser considerablemente más lento; sin embargo, se espera al finalizar el tercer grado de secundaria, el dominio de todos los niveles.

La prueba está dividida en ocho niveles de lectura; cada una está construida de modo que presenta una dificultad creciente desde el punto de vista lingüístico, produciéndose paralelamente un incremento en la dificultad de comprensión.

Para determinar los niveles se ha tenido en cuenta tres operaciones específicas de la lectura y cuatro áreas de aplicación:

Las operaciones específicas de la lectura son:

- Traducir los signos escritos a sus correspondientes signos orales
- Dar a cada palabra el sentido correcto dentro del texto y retener su información
- Describir, seleccionar y manejar las relaciones que guarden entre sí, los demás elementos del texto y determinar sentidos globales.

La prueba está referida fundamentalmente a las habilidades requeridas por la segunda y tercera operación.

Las áreas de lectura son: de la palabra, de la oración o frase, la del párrafo o texto simple y la del texto complejo.

Los niveles de lectura elegidos para el presente trabajo fueron: tercer nivel - Forma A y B.

Tercer Nivel de Lectura.-

En este nivel se comprueba el desarrollo de habilidades específicas:

- Interpretar el sentido de una oración o frase leída, señalando otra oración o frase de sentido equivalente.
- Obedecer instrucciones escritas que indiquen diferentes modos de trabajo en un texto.

- Leer descripciones y narraciones simples, y demostrar (texto simple) que se entienden las afirmaciones que contiene.

Las dos formas del test están constituidas por 4 subtests. Los dos primeros de cada forma comprueban si, siguiendo instrucciones escritas, el niño es capaz de indicar el sentido de un conjunto de frases señalando los sujetos de las acciones y las cualidades asignadas a los nombres o reconociendo otro modo de expresar lo dicho.

El tercer subtest de cada forma pone en contacto al niño con un texto que presenta variados personajes y situaciones (dentro de una gran simplicidad y familiaridad de contenidos). Las preguntas comprueban si el niño entendió ciertos hechos generales que no están dichos explícitamente en una sola frase, sino que corresponden al sentido general de lo narrado.

3.6.1.1 Criterios de selección del instrumento

Es una prueba que está organizada en torno a niveles de lectura y no a los grados escolares, lo cual permite determinar con mayor precisión la etapa de lectura en la que se encuentra el alumno.

La prueba cuenta con dos formas paralelas para cada nivel, por lo cual es posible comprobar los progresos del lector dentro del nivel en que se encuentra.

Es un instrumento de fácil aplicación y análisis, se puede aplicar en una sola hora de clase

3.6.1.2 Validez y Confiabilidad de la prueba CPL

Se realizó en Chile, para cada uno de los niveles, un estudio de confiabilidad y validez de la Prueba en sus formas A y B..

El estudio de confiabilidad del instrumento se hizo utilizando la técnica test-retest. Se realizaron dos aplicaciones de las formas A y B. La correlación entre ambas aplicaciones se obtuvo separadamente para cada forma de la Prueba a través de la fórmula Producto Momento de Pearson.

Los resultados fueron los siguientes:

Confiabilidad para la forma A: 0,971

Confiabilidad para la forma B: 0,900

Para establecer la validez predictiva de las Formas Paralelas se utilizó como criterio la nota de castellano obtenida por los alumnos.

La fórmula utilizada para la validez fue la de Producto Momento de Pearson.

Los resultados fueron los siguientes:

Coefficiente de validez para la forma A: 0,330

Coefficiente de validez para la forma B: 0,326

Dado que la prueba de Comprensión Lectora CLP es un instrumento que posee validez y confiabilidad para el medio Chileno, y la presente investigación se realiza en un contexto diferente que es el peruano, donde no tenemos evidencia de estas características y menos para las características específicas de nuestra población objeto, se trató de sostener que este instrumento podía ser adecuado para nuestro grupo específico, mediante un análisis de confiabilidad a través del Alfa de Cronbach, obteniéndose un alto nivel de confiabilidad de 0,851.

3.6.2 Fichas De Registro de las Actividades de los Padres:

3.6.2.1 Hoja de registro de Actividades que fomentan la lectura:

La hoja de registro de AFL comprende una lista de actividades dentro y fuera de casa que comprometen a los padres y sus hijos. La lista se realizó en base a las referencias bibliográficas que señalan que son las actividades que guardan algún nivel significativa de relación con el desarrollo lector.

Las actividades a realizar con el hijo dentro de casa son: jugar, leerle, escucharlo leer, ver libros juntos, leer juntos en silencio, contarle cuentos, inventar cuentos mutuamente, cantar juntos, dibujar sobre las historias, escribir juntos un

diario, leer un menú juntos, leer periódico juntos, leer y escribir algo sobre el trabajo del padre, leer su propio libro, revisar juntos la correspondencia, leer juntos una revista, señalar palabras escritas, ayudarlo en la tarea, escribir juntos, escribirle notas, ayudarlo a escribir, preguntarle por sus actividades diarias, hacer una lista de compras juntos, hacer algo siguiendo instrucciones, cocinar siguiendo una receta, escoger un programa de t.v., comentar sobre lo visto en t.v., exhibir el trabajo escolar del hijo.

3.6.2.2 Hoja de registro de Control de Lecturas :

En esta hoja el padre registrará diariamente el número de minutos de lectura que realice el niño en casa, ya sea solo o acompañado. Este registro será entregado los días lunes a la profesora del aula, quien realizará la verificación correspondiente con los niños en forma aleatoria, y será entregado a la investigadora, quien procesará los datos para incorporarlos en un consolidado semanal, y al final de las 16 semanas se obtendrá un total general de minutos de lectura en casa

3.6.2.3 Hoja de registro de Control de Tareas.

El padre registrará diariamente si ha ayudado o no a su hijo en la tarea, se seguirá el mismo procedimiento anterior

3.6.2.4 Hoja de registro de Control de Visitas al CE

El padre anotará el número de veces que asiste al colegio para entrevistarse con el profesor, o autoridades para tratar asuntos relacionados con su aprendizaje, asistencia a actuaciones, ferias, escuela para padres, y otro similar

3.6.2.5 Hoja de registro de Control de Tv.-

El padre registrará el tiempo en minutos que diariamente su hijo ve televisión, previamente se le ha orientado al padre sobre la importancia de dosificar el tiempo de t.v., y de la necesidad de que no exceda las dos horas diarias.

3.6.3 Características psicométricas de los instrumentos para la muestra en estudio

La Tabla 2 ofrece algunas características de los instrumentos empleados en esta investigación. Previamente se ha distinguido el carácter de las variables sean dependientes o independientes. En este último caso se ha distinguido las que son compuestas porque se forman de una suma aditiva de preguntas o indicadores y las simples que se basan en sola medición de conteo. Se hizo esta distinción pues la confiabilidad es sólo aplicable a escalas compuestas aditivas. Tabla 2: Evaluación de la Normalidad a través de la prueba de Kolmogorov-Smirnov y de la confiabilidad a través del alfa de cronbach para las variables en estudio

TABLA Nro 2

| Variables en estudio | Kolmogorov -Smirnov | gl | Sig. | Alfa de cronbach |
|--|------------------------|----|----------|------------------------|
| Dependiente | | | | |
| CLP | 0,156 | 30 | 0,061 | 0,851 |
| Independientes con medición compuesta | | | | |
| Actividades que fomentan la lectura | 0,216 | 30 | 0,001 ** | 0,7553 |
| Actividades dentro de casa | 0,220 | 30 | 0,001 ** | 0,7147 |
| Actividades fuera de casa | 0,199 | 30 | 0,004 ** | 0,6508 |
| Independientes con medición simple | | | | |
| Control de Lecturas (número de minutos) | 0,189 | 30 | 0,008 ** | |
| Control de tareas (número de veces) | 0,137 | 30 | 0,157 | |
| Control de visitas (número de veces) | 0,145 | 30 | 0,110 | |
| Control de TV (número de horas) | 0,170 | 30 | 0,028 * | |

*: sig <0.05 : se rechaza la normalidad en forma significativa

*: sig <0.05 : se rechaza la normalidad en forma altamente significativa

En lo que respecta a la evaluación de la normalidad de las variables en estudio se ha obtenido lo siguiente:

La variable CLP se distribuye en forma normal pues se acepta la hipótesis correspondiente para un nivel de significación del 5 %.

Las variables independientes compuestas no se distribuyen en forma normal se rechaza pues, la hipótesis correspondiente para un nivel de significación del 1 %.

Las variables independientes simples control de tareas y de visitas se distribuyen en forma normal y las variables control de lecturas y control de tv no.

En la evaluación de la confiabilidad se obtuvo altos niveles de confiabilidad tanto para la variable dependiente CLP como para las variables independientes compuestas actividades que fomentan la lectura, y para las dentro y fuera de casa.

Como se ha mencionado antes, en el caso de las variables independientes simples no es aplicable el concepto de confiabilidad pues se trata de conteos y no de sumas aditivas de puntajes en mediciones.

3.6.4 Otros instrumentos complementarios:

3.6.4.1 Acta de Compromiso de Participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos

Esta Acta de Compromiso fue elaborada tomando como base el Acuerdo cooperativo padre/profesor/estudiante del Programa de Título 1 del Condado de Washington, publicado por la American Psychological Association, APA Center for Psychology in Schools and Education en 1996

La primera sección del acuerdo se dirige a la Participación Familia/Niño en el Hogar y contiene actividades de participación en el hogar como

(1) supervisión de las tareas (2) control de la televisión, (3) fomentar la asistencia al colegio (4) leer con el niño, y (5) asistir a una conferencia de padres y maestros por cada niño.

La segunda parte es para fomentar la Participación de los Padres en el Colegio. Se solicita a los padres que elijan actividades de la siguiente lista: (1) asistir al menos a dos funciones escolares, (2) voluntario como auxiliar de clase por 30 minutos, al menos dos veces al año, (3) ayudar con actividades especiales del colegio, (4) almorzar con el niño al menos dos veces al año, (5) preparar materiales para el profesor, o (6) su propia sugerencia.

La tercera sección del acuerdo, la Lista de Control del Estudiante, se pide a los estudiantes que se comprometan a 1) completar y devolver la tarea, 2) seguir las reglas del colegio y del salón de clase, 3) respetar a las otras personas, 4) cuidar la propiedad del colegio, y 5) dar su mejor esfuerzo en clase.

La cuarta y la parte final del método era la Lista de Control de los Profesores, la cual consistía en nueve ítems generalmente consideradas como buenas prácticas de enseñanza. En estos ítems los profesores prometieron proporcionar un ambiente seguro y afectuoso, seguir un currículum apropiado y enseñar todos los estilos de aprendizaje, tomar en cuenta las aptitudes individuales de cada niño, mantener a los padres regularmente informados sobre el progreso del niño, ayudar a los padres a encontrar maneras de ayudar al niño en casa, y programar conferencias que se acomoden a los horarios de los padres.

Para elaborar el Acta de Compromiso que hemos utilizado, se ha extraído del documento descrito arriba, sólo las actividades referidas a tres aspectos de participación de los padres en el hogar, (supervisión de tareas, control de la televisión y lectura con los hijos), y un aspecto de la participación de los padres en el Colegio a través de visitas para asistir a una entrevista con los profesores, actuaciones, escuela para padres, ferias, ceremonias, en general cualquier actividad relacionada con la educación de sus hijos.

3.7 Procedimiento

Los datos para el presente estudio fueron recogidos en un período de ocho meses, comenzando en noviembre de 1998 y terminando en julio de 1999. Se utilizó el siguiente procedimiento:

La investigación se inició a fines de noviembre 1998 cuando se entrevistó a las profesoras de segundo grado de los tres colegios, acerca del rendimiento lector de sus alumnos, y específicamente, se les aplicó una encuesta a los profesores, padres y alumnos acerca de las características de la participación de los padres de dichos niños en las actividades escolares de sus hijos, asimismo se realizó una reunión con los padres de familia de segundo grado de primaria de cada colegio, para explicarles acerca del trabajo de investigación a desarrollarse en el siguiente año y se les solicitó su colaboración y comprensión para seguir las indicaciones que se les impartía.

Al inicio del año escolar , marzo de 1999, se administró el test de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: del nivel 3 A a todos los estudiantes de tercer grado de primaria de los tres colegios seleccionados. Se obtuvo una segunda evaluación de comprensión de lectura con la misma Prueba, versión B, la cual se administró a fines de julio de 1999.

En base a los resultados obtenidos en la Prueba CLP se determinó la muestra que fue conformada por 69 alumnos que obtuvieron un puntaje inferior al promedio.

Se les presentó a los padres de los 69 alumnos un Acta de Compromiso, para participar en actividades a desarrollar en casa y en el colegio, relacionadas con la educación de sus hijos. Sólo 8 padres no firmaron dicho Acuerdo de Compromiso para participar en el Programa, y posteriormente un alumno fue retirado del colegio por motivo de viaje, quedando reducido el número de participantes a 60.

Posteriormente, con los 60 alumnos cuyos padres firmaron el Acuerdo de Compromiso se conformaron dos grupos, uno experimental de 30 alumnos y uno de control de 30 alumnos, esta asignación fue al azar.

Se realizó una entrevista individual a los 6 profesores y los 30 Padres del grupo experimental para explicarles el propósito del estudio y el procedimiento para registrar la frecuencia de las actividades realizadas por los padres. Se solicitó a estos maestros que transmitieran la misma información a sus estudiantes de tercer grado. Con los padres del grupo control se tuvo una reunión grupal para explicarles que se iniciaría el trabajo con los padres del grupo experimental, pero que a partir de Agosto se desarrollaría el mismo trabajo con ellos, por razones de una mejor atención y por la utilidad de la investigación. Se les solicitó su

colaboración para no introducir cambios en sus actividades en relación a sus hijos hasta las vacaciones de Julio.

El Plan de actividades se inició a fines de marzo de 1999, con el desarrollo del Taller: " Aprendiendo juntos " con la participación de los padres del grupo experimental y los profesores de tercer grado de primaria de los 3 colegios, en sus respectivos centros educativos, con una duración de 3 días y posteriormente se mantuvo una reunión de refuerzo cada 3 semanas, 5 en total. Las profesoras fueron las encargadas de recibir los registros semanales de los padres acerca de las actividades que realizaban con sus hijos.

Utilizando esta información, cada participante del Programa generó los puntajes siguientes: (1) puntajes de comprensión de lectura, nivel 3 A, 2) puntajes de actividad total de los padres, 3) puntaje de las actividades que fomentan la lectura 4) puntajes de participación del padre en el control de tareas, 4) un puntaje para las actividades de control de lectura en casa, 5) puntajes para las actividades de los padres en el control de la televisión, y 6) puntajes para las actividades de visitas de los padres al colegio.

3.8 Procesamiento estadístico de datos

Para el análisis de los datos se uso tanto la estadística descriptiva como la estadística inferencial. Los estadísticos y pruebas estadísticas utilizados son las siguientes:

Media aritmética

Es una medida de tendencia central y a la vez es una medida descriptiva. Se simboliza como \bar{X} . Es la suma de todos los valores de una muestra dividida por el número de casos.

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

donde n es el número de evaluados, y x_i son las mediciones de los diferentes evaluados correspondientes a las variables en estudio.

Varianza

Es una medida descriptiva de dispersión y se simboliza como S^2 . Se define como la media aritmética de la diferencia de las desviaciones elevadas al cuadrado, de cada uno de los valores respecto de la media aritmética.

$$S_x^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}$$

es la varianza de la variable x y \bar{X} es la media aritmética de la variable.

Desviación estándar

Es una medida de dispersión y se simboliza como S_x . Se define como la raíz cuadrada de la media aritmética de la diferencia de las desviaciones elevadas al cuadrado, de cada uno de los puntajes respecto de la media aritmética. Es la raíz cuadrada de la varianza.

$$DS = S_x^2$$

Correlación de Pearson

Es una medida que establece la relación entre dos variables. Su medida se llama coeficiente de correlación, el cual toma valores entre -1 y 1 . Cuando la correlación es significativa y positiva se dice que la correlación es directa. Cuando la correlación es significativa y negativa se dice que la correlación es inversa.

Fórmula:

$$r_{xy} = \frac{S_{XY}}{S_x S_y}$$

donde S_x , y S_y son las desviaciones estándar de las dos variables y S_{XY} es la covarianza de las variables

La covarianza se obtiene del siguiente modo:

$$S_{XY} = \sum_{i=1}^n X_i Y_i - n\bar{X}\bar{Y}$$

Prueba de comparación de medias de muestras independientes: t de Student

Es una prueba estadística para evaluar si dos grupos difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias. Se simboliza como "t".

La prueba "t" se basa en una distribución muestral o poblacional de diferencia de medias conocida como la distribución "t" de Student. Esta distribución es identificada por los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras como los datos pueden variar libremente. Son determinantes, ya que nos indican qué valor debemos esperar de "t", dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan.

Fórmula:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Donde:

$$s^2 = \frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

Donde:

\bar{X}_1 = Media aritmética del primer grupo.

\bar{X}_2 = Media aritmética del segundo grupo.

S^2 = Varianza conjunta.

S^2_1 = Varianza del primer grupo.

S^2_2 = Varianza del segundo grupo.

n_1 = Tamaño del primer grupo. n_2 = Tamaño del segundo grupo.

Prueba de comparación de medias de muestras apareadas: t de Student

Es una prueba estadística para evaluar si un grupo difieren entre sí de manera significativa respecto a sus medias comparando dos mediciones de ellos. Generalmente se aplica a los diseños antes – después donde se obtiene dos mediciones de pre test y post test. Se simboliza también como “t”.

La prueba “t” se basa en una distribución muestral o poblacional de diferencia de puntajes conocida como la distribución “t” de Student para muestras apareadas. Esta distribución es identificada por los grados de libertad, los cuales constituyen el número de maneras como los datos pueden variar libremente. Son determinantes, ya que nos indican qué valor debemos esperar de “t”, dependiendo del tamaño de los grupos que se comparan.

Fórmula: Se obtiene para todos los evaluados la diferencia de puntajes en el pre y post test.

$$D = X_d - X_a$$

Donde X_d es la medición después y X_a es la medición antes.

Luego se usa la fórmula

$$t = \frac{\bar{D} * \sqrt{n}}{S_D}$$

Donde:

\bar{D} = Media aritmética de los puntajes de diferencia

S_D = desviación estándar de los puntajes de diferencia

n = Numero de sujetos

Nivel de significación

Para los cálculos estadísticos efectuados a partir de los datos de las muestras se ha utilizado un nivel de significación de 0.05 y 0.01.

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el Paquete Estadístico de software correspondiente al Programa SPSS (Statistical Package Social Science) versión 9.0

CAPITULO 4

RESULTADOS

Este capítulo presenta los resultados de los procedimientos metodológicos descritos en el capítulo 3. Para evaluar el efecto de la participación de los padres, se comparó los resultados por el grupo experimental y el grupo control en comprensión lectora, tanto en el pre-test como en el post-test a través de la prueba de t de Student de muestras independientes. Luego se realizó la comparación intragrupos y finalmente la relación de las variables.

4.1 Presentación y Análisis de los dato

Desarrollo de la Comprensión lectora en base a la participación de los padres

Tabla 3: Evaluación del desarrollo del programa de Comprensión lectora en base a la participación de los padres comparando el grupo experimental y el grupo control a través de la prueba t de student de muestras independientes

| | Grupos | Media | D.E | T de student | gl | Significación | |
|--|--------------|-------|-----|--------------|----|---------------|----|
| Pre Test CLP (forma A) | Experimental | 10,3 | 2,2 | -0,06 | 58 | 0,955 | |
| | Control | 10,33 | 2,3 | | | | |
| Post Test CLP (forma B) | Experimental | 13,0 | 3,7 | 2,02 | 58 | 0,048 | * |
| | Control | 11,4 | 2,2 | | | | |
| Desarrollo CLP (Post test-Pre test) | Experimental | 2,7 | 2,4 | 3,49 | 58 | 0,001 | ** |
| | Control | 1,1 | 0,8 | | | | |

* : sig. < 0.05 Hay diferencias significativas

** : sig. < 0.01 Hay diferencias altamente significativas

La Tabla 3 muestra las comparaciones de los grupos en estudio tanto durante el pre test como el post test y especialmente en los puntajes de diferencia que son una medida del desarrollo de CLP.

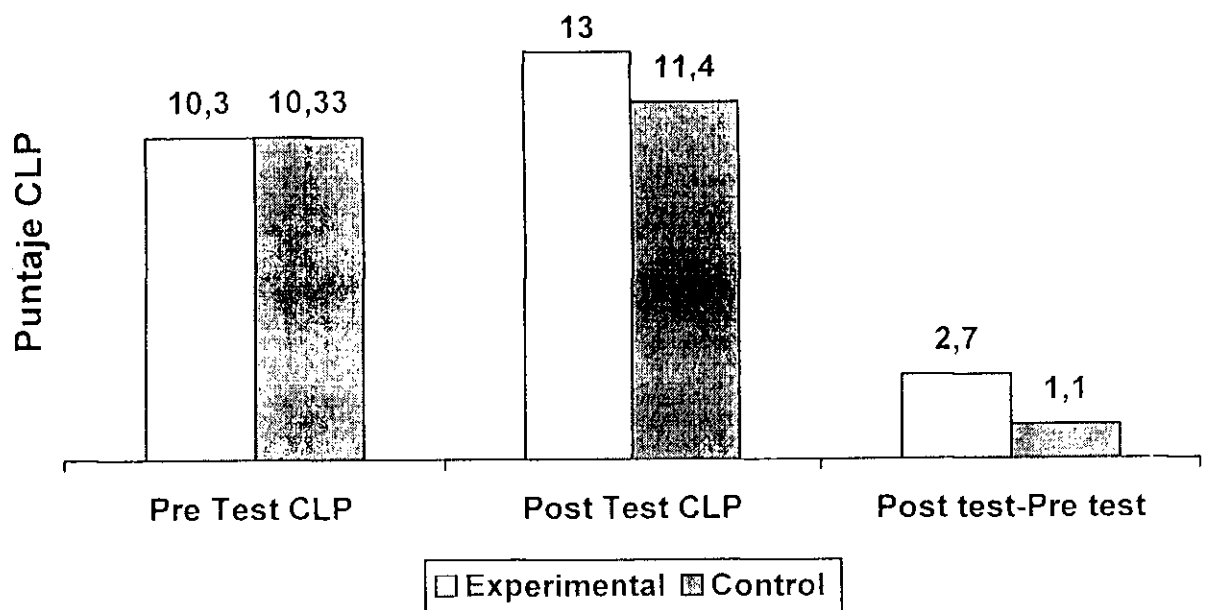
En el momento inicial dado por el pre test las medias del grupo experimental y de control no difieren entre sí estadísticamente. Ambos presentan una media de 10.3 en CPL.

En el momento final, como esperamos las medias del grupo experimental son más altas que en el grupo control (13 frente a 11,4) siendo estos resultados estadísticamente significativos.

Una mirada de la variable de desarrollo muestra que los incrementos en el grupo experimental son en promedio de casi 3 puntos, en cambio, en el grupo control son sólo de 1 punto. Estas diferencias son estadísticamente muy significativas.

Para observar tanto las no diferencias en el momento inicial como las diferencias en el momento final se observa el gráfico 1

Gráfico 1: Comparación de las medias del grupo experimental y grupo control en el pre test, post test y en el desarrollo de CPL



En la tabla 4 se muestra las comparaciones dentro de los grupos en estudio.

Tabla 4: Evaluación del desarrollo del programa de Comprensión lectora en base a la participación de los padres comparando el pre test y post test de los grupos experimental y control a través de la prueba t de student de muestras apareadas

| | | Media | D.E. | t | gl | Sig. | r | Sig. |
|--------------|-------------------------|-------|------|------|----|------|------|------|
| Experimental | Post Test CLP (forma B) | 13 | 3,7 | 6,19 | 29 | 0** | 0.78 | 0** |
| | Pre Test CLP (forma A) | 10,3 | 2,2 | | | | | |
| | Diferencia | 2,73 | 2,42 | | | | | |
| Control | Post Test CLP (forma B) | 11,4 | 2,2 | 7,13 | 29 | 0** | 0.93 | 0** |
| | Pre Test CLP (forma A) | 10,33 | 2,3 | | | | | |
| | Diferencia | 1,1 | 0,84 | | | | | |

* : sig. < 0.05 Hay diferencias significativas

** : sig. < 0.01 Hay diferencias altamente significativas

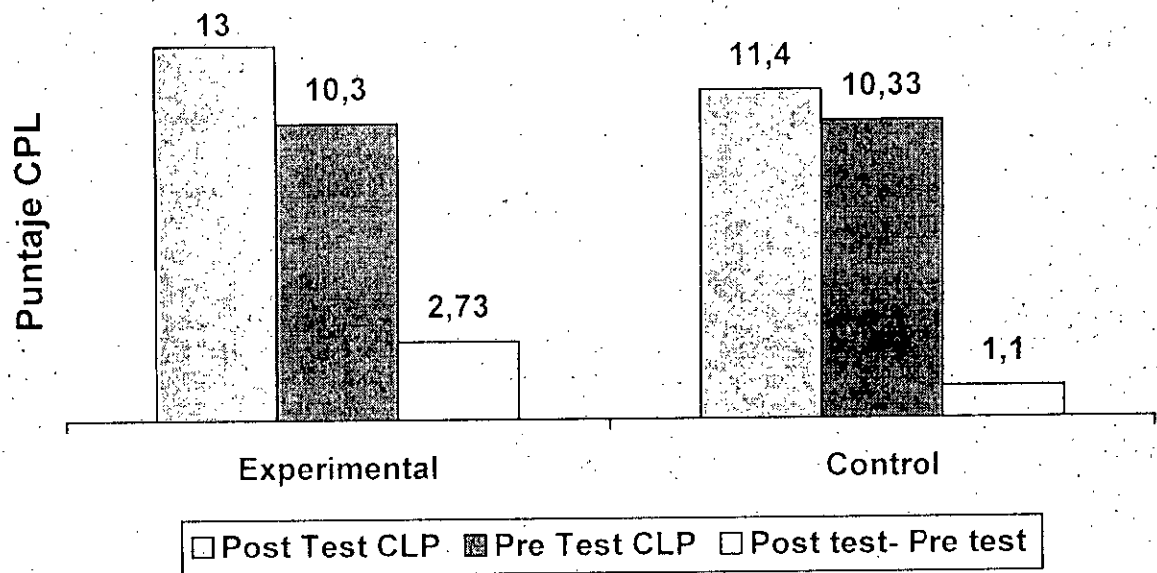
Los resultados indican que ambos grupos obtuvieron incrementos significativos entre la primera medición dada por el pre test y la segunda medición dada por el post test.

En el caso del grupo experimental, como hemos comentado antes este incremento promedio es de casi 3 puntos pero su variabilidad es de 2 puntos, lo cual refleja un intervalo de incremento de 1 a 5 puntos de incremento.

En el caso del grupo control, como hemos comentado antes este incremento promedio es de casi 1 punto pero su variabilidad también es de 1 punto, lo cual refleja un intervalo de incremento de 0 a 2 puntos de incremento.

Para observar las diferencias en el grupo control y experimental entre el momento final e inicial se observa el gráfico 2

Gráfico 2: Comparación de las medias del pre test y post test de CPL para el grupo experimental y grupo control



Características de los tipos de participación de los padres en el desarrollo lector

Tabla 5: Estadísticas descriptivas de las variables en estudio relativas a la participación de los padres

| | Media | D.E | Min | Máx | P25 | P50 | P75 |
|---|--------|-------|-------|------|-------|-------|-------|
| Actividades que fomentan la lectura | 174,1 | 54,1 | 115 | 322 | 142 | 158 | 189,8 |
| Actividades dentro de casa | 162,6 | 49,4 | 105 | 299 | 34,5 | 148,5 | 174,8 |
| Actividades fuera de casa | 11,4 | 6,5 | 2 | 26 | 7,5 | 10 | 14,8 |
| Control de Lecturas (número de minutos) | 1104,0 | 430,1 | 562,5 | 1826 | 722,6 | 943 | 156,9 |
| Control de tareas (número de veces) | 40,9 | 14,2 | 17 | 62 | 30 | 40,5 | 52,3 |
| Control de visitas (número de veces) | 4,9 | 2,9 | 0 | 10 | 3 | 5,5 | 7 |
| Control de TV (número de horas) | 323,2 | 129,4 | 80 | 491 | 230 | 363 | 434,3 |

En relación a las actividades que fomentan la lectura se ha encontrado que la medias están alrededor de 174, distinguiéndose para el caso de actividades dentro de casa un puntaje de 162 y para las actividades fuera de casa un puntaje de 11.

Los puntajes varían entre 115 y 323 puntos para las actividades que fomentan la lectura, de 105 a 299 para las actividades dentro de casa y de 2 a 26 para las actividades fuera de casa.

En relación al control de tareas los padres participantes pasaron cerca de 1100 minutos en promedio con tiempos que van desde 562 a 1862 minutos.

En relación al control de lecturas los padres participantes hicieron cerca de 41 controles en promedio con veces que van desde 17 a 62 .

En relación al control de visitas al centro educativo de los padres participantes se obtuvo cerca de 5 visitas en promedio con veces que van desde 0 a 10 .

En relación al control de televisión los padres participantes tomaron cerca de 323 horas en promedio con tiempos que van desde 80 a 491 horas.

Relación de las actividades de participación de los padres en el desarrollo lector

Tabla 6: Correlaciones de variables de involucramiento de los padres y la comprensión lectora en el post test a través de la prueba r de pearson

| | Post Test CLP | | |
|---|---------------|-------|----|
| | r de pearson | sig. | |
| Actividades que fomentan la lectura | 0,70 | 0,000 | ** |
| Actividades dentro de casa | 0,69 | 0,000 | ** |
| Actividades fuera de casa | 0,54 | 0,002 | ** |
| Control de Lecturas (número de minutos) | 0,80 | 0,000 | ** |
| Control de tareas (número de veces) | 0,79 | 0,000 | ** |
| Control de visitas (número de veces) | 0,23 | 0,226 | |
| Control de TV (número de horas) | 0,09 | 0,640 | |

* : Hay correlacion significativa al 5 %

* : Hay correlacion altamente significativa al 1 %

La tabla 6 muestra correlaciones positivas altamente significativas entre las actividades que fomentan la lectura y el puntaje en CLP obtenido en el momento final de aplicación. Esto se da para las actividades en su conjunto como para las actividades dentro y fuera de casa.

La tabla 6 también muestra correlaciones positivas altamente significativas entre el control de lectura y de tareas y el puntaje en CLP obtenido en el momento final de aplicación.

Finalmente no se ha encontrado evidencia de correlación entre el control de visitas al centro, y el número de horas en la tv, con la comprensión lectora CLP.

Para un análisis más riguroso procedimos a realizar las correlaciones sobre la variable de desarrollo de CPL dada por la diferencia o incremento de puntajes entre el momento inicial y final. Esto se muestra en la tabla 7.

Tabla 7: Correlaciones de variables de involucramiento de los padres y el desarrollo de la comprensión lectora a través de la prueba r de pearson

| | Post test- Pre test | sig |
|---|---------------------|----------|
| Actividades que fomentan la lectura | 0,6 | 0,001 ** |
| Actividades dentro de casa | 0,6 | 0,001 ** |
| Actividades fuera de casa | 0,5 | 0,004 ** |
| Control de Lecturas (número de minutos) | 0,7 | 0,000 ** |
| Control de tareas (número de veces) | 0,7 | 0,000 ** |
| Control de visitas (número de veces) | 0,3 | 0,121 |
| Control de TV (número de horas) | -0,1 | 0,462 |

* : Hay correlacion significativa al 5 %

* : Hay correlacion altamente significativa al 1 %

La tabla 7 muestra correlaciones positivas altamente significativas entre las actividades que fomentan la lectura y el desarrollo en CLP. Esto se da para las actividades en su conjunto como para las actividades dentro y fuera de casa.

La tabla 7 también muestra correlaciones positivas altamente significativas entre el control de lectura y de tareas y el desarrollo en CLP obtenido en el momento final de aplicación.

Finalmente no se ha encontrado evidencia de correlación entre el control de vistas al centro, y el número de horas en la tv con el desarrollo de la CLP.

Para tener una mirada de las correlaciones evidenciadas en la tabla se muestran los gráficos siguientes:

Gráfico 3 : Ploteo de Puntajes entre Actividad que fomentan la lectura y el incremento de puntajes en CLP.

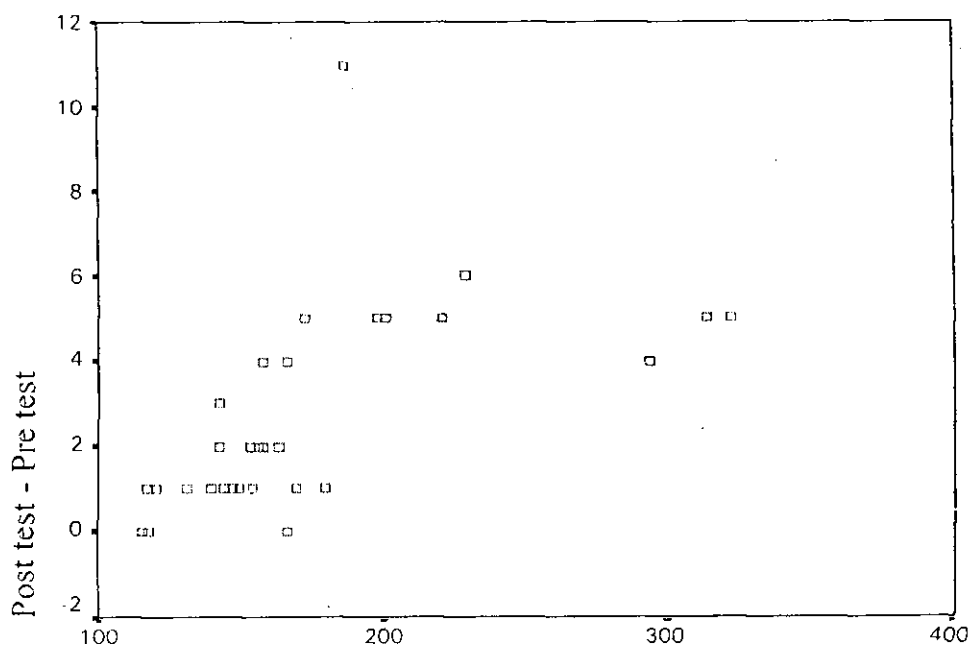


Gráfico 4 : Ploteo de Puntajes entre Actividades dentro de casa y el incremento de puntajes en CLP.

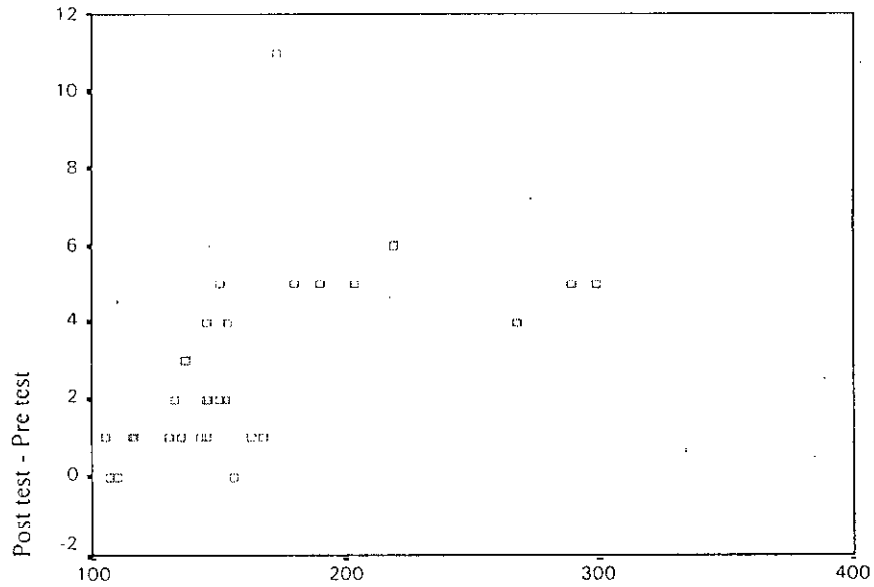


Gráfico 5 : Ploteo de Puntajes entre Actividades fuera de casa y el incremento de puntajes en CLP.

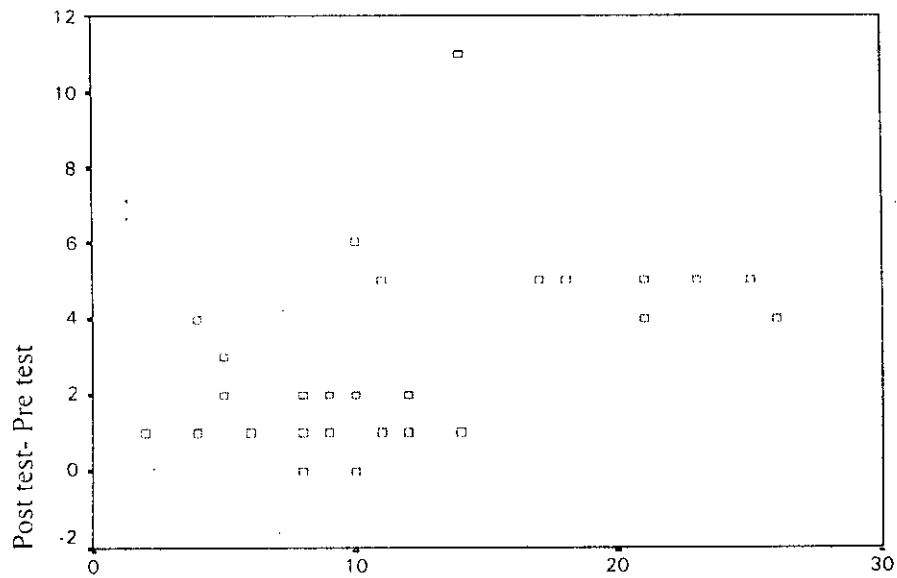


Gráfico 6 : Control de Lectura (número de minutos) y el incremento de puntajes en CLP.

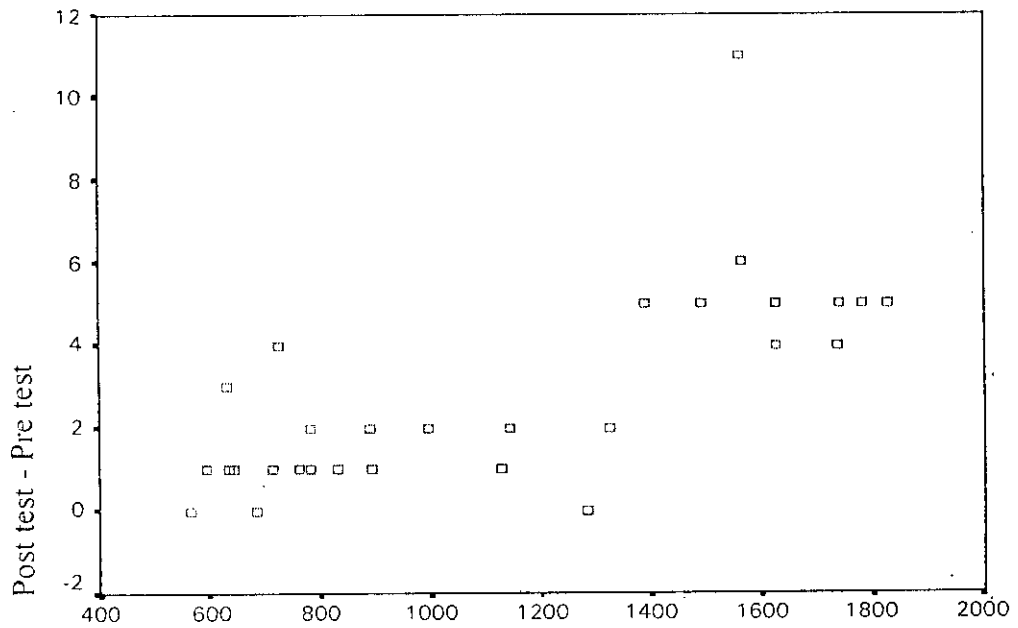


Gráfico 7 : Control de Tareas (número de minutos) y el incremento de puntajes en CLP.

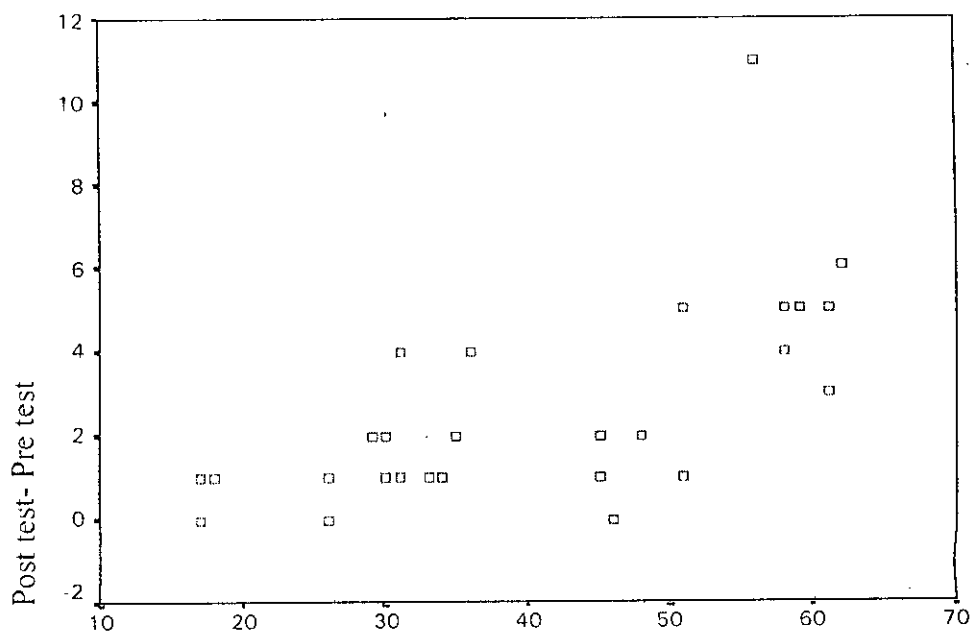


Gráfico 8 : Control de visitas (número de minutos) y el incremento de puntajes en CLP.

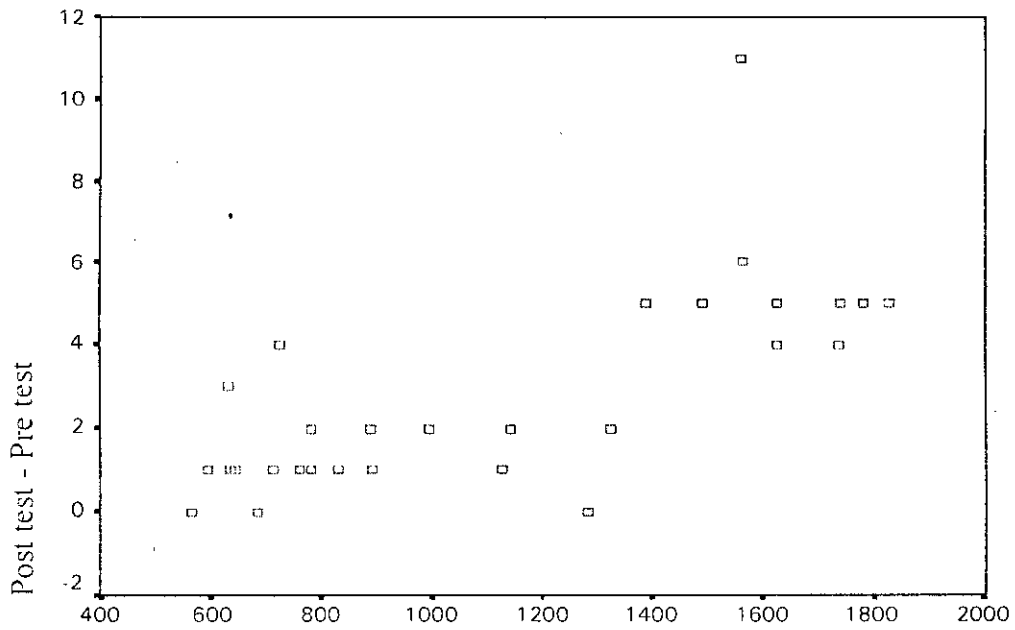
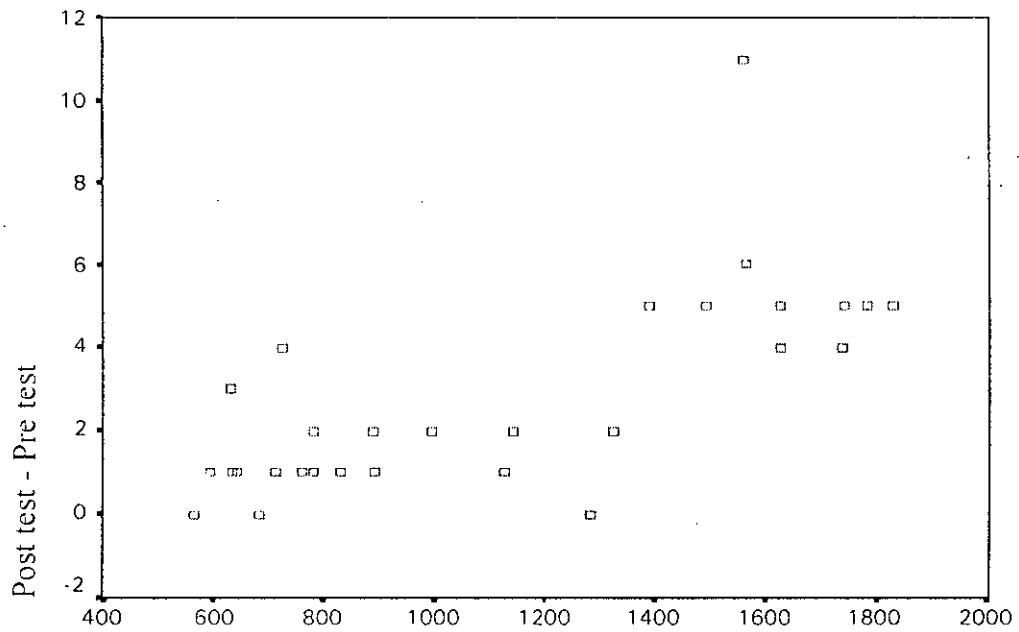


Gráfico 9 : Control de Tv. (número de minutos) y el incremento de puntajes en CLP.



Evaluación de las actividades que fomentan la lectura en el desarrollo lector

Tabla 8: Correlaciones de las actividades que fomentan la lectura dentro de la casa y el desarrollo lector a través de la prueba r de pearson

| Actividades dentro de casa | Post test - Pre test R de pearson | Sig. |
|--|--------------------------------------|----------|
| Jugué con mi hijo(a) | 0,62 | 0,000 ** |
| Le leí a mi hijo | 0,25 | 0,183 |
| Escuché a mi hija leer | 0,18 | 0,345 |
| Vimos libros juntos | 0,33 | 0,072 |
| Leímos juntos en silencio | 0,55 | 0,002 ** |
| Contamos cuentos juntos | 0,31 | 0,096 |
| Inventamos cuentos | 0,27 | 0,147 |
| Cantamos juntos | 0,08 | 0,670 |
| Hicimos dibujos sobre las historias | 0,34 | 0,063 |
| Escribimos un diario juntos | 0,29 | 0,122 |
| Leímos un menú juntos | 0,32 | 0,087 |
| Vimos el periódico juntos | 0,20 | 0,279 |
| Leímos y escribimos para mi trabajo | 0,54 | 0,002 ** |
| Leí mi propio libro | 0,45 | 0,012 * |
| Revisamos juntos la correspondencia | -0,04 | 0,814 |
| Leímos juntos una revista | 0,33 | 0,079 |
| Señalamos palabras escritas que se usan en la casa | -0,15 | 0,420 |
| Ayudé a mi hijo con su tarea | 0,30 | 0,112 |
| Escribí con mi hijo | 0,34 | 0,070 |
| Escribí una nota a mi hijo | -0,19 | 0,312 |
| Ayudé a mi hija a escribir | -0,03 | 0,895 |
| Pregunté a mi hijo sobre sus actividades escolares | -0,10 | 0,593 |
| Hicimos una lista de compras juntos | 0,53 | 0,003 ** |
| Hicimos algo siguiendo algunas instrucciones | 0,22 | 0,236 |
| Cocinamos un platito siguiendo una receta | 0,43 | 0,018 * |
| Escogimos un programa de TV para verlo juntos | 0,34 | 0,065 |
| Comentamos sobre lo que vimos en la television | 0,35 | 0,059 |
| Exhibimos el trabajo escolar de mi hija | 0,27 | 0,150 |

* : Hay correlacion significativa al 5 %

** : Hay correlacion altamente significativa al 1 %

Se ha encontrado correlaciones positivas altamente significativas entre las actividades jugué con mi hijo(a), leimos juntos en silencio, leimos y escribimos para mi trabajo e hicimos una lista de compras juntos con el desarrollo de CLP. También se ha encontrado correlaciones positivas significativas entre las actividades leí mi propio libro y cocinamos un platito siguiendo una receta con el desarrollo de CLP.

Tabla 9: Correlaciones de las actividades que fomentan la lectura fuera de la casa y el desarrollo lector a través de la prueba r de pearson

| Actividades fuera de casa | Post test - Pre test | |
|---|----------------------|---------|
| | R de pearson | Sig. |
| Asistí actividades escolares | 0,33 | 0,070 |
| Leimos periodicos en el quiosco | 0,42 | 0,021 * |
| Sacamos libros de la biblioteca | 0,37 | 0,043 * |
| Visitamos una librería | 0,34 | 0,068 |
| Nos fijamos en palabras escritas fuera de la casa | 0,27 | 0,149 |
| Visitamos un lugar y hablamos lo que vimos. | 0,32 | 0,087 |
| Asistimos y charlamos de una película | 0,16 | 0,392 |

* : Hay correlacion significativa al 5 %

* : Hay correlacion altamente significativa al 1 %

Se ha encontrado correlaciones positivas significativas entre las actividades leímos periódicos en el quiosco y sacamos libros de una biblioteca con el desarrollo de CLP.

Gráfico 10 : Ploteo de Puntajes entre la actividad Jugué con mi hijo (a) y el incremento de puntajes en CLP.

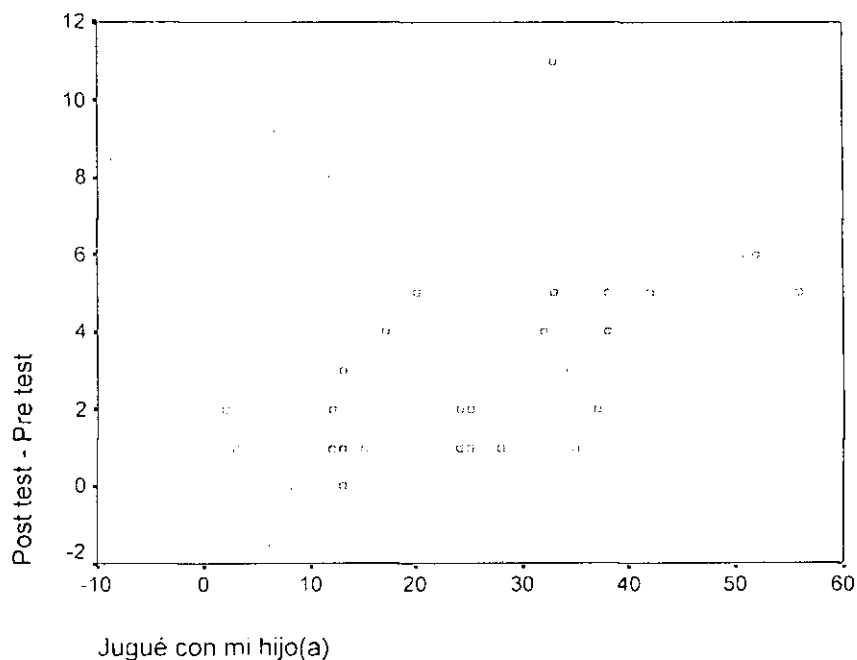


Gráfico 11 : Ploteo de Puntajes entre la actividad Leímos juntos en silencio y el incremento de puntajes en CLP.

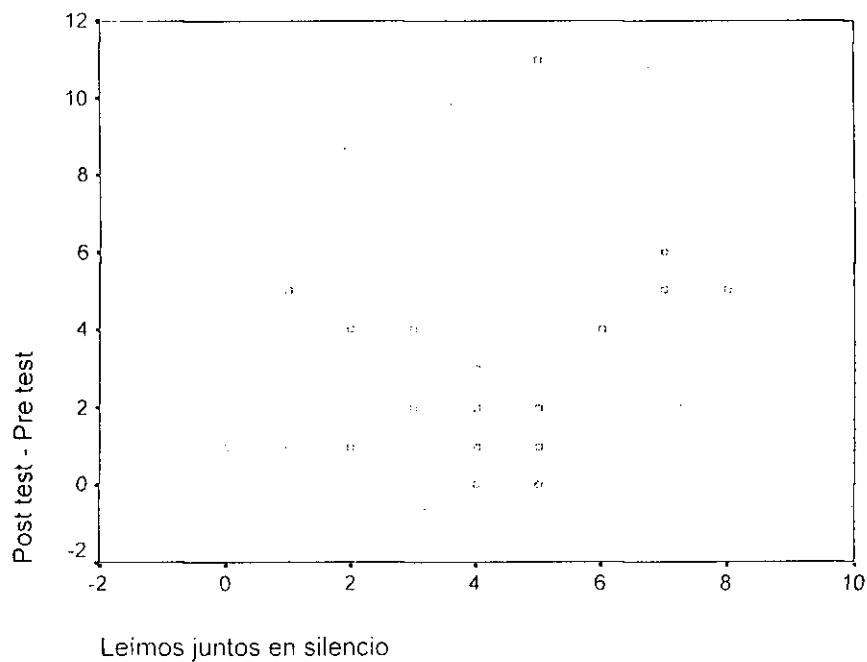


Gráfico 12 : Ploteo de Puntajes entre la actividad Leimos y escribimos para mi trabajo y el incremento de puntajes en CLP.

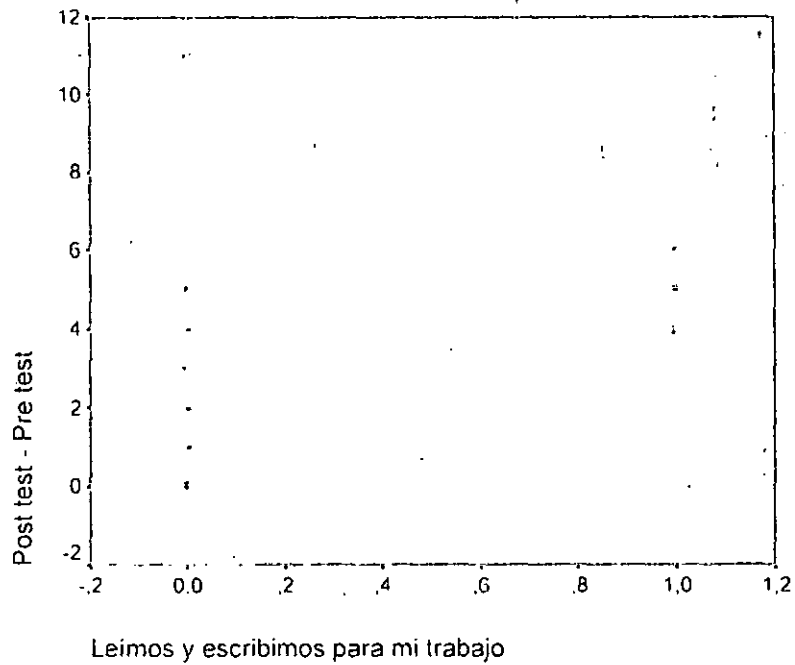


Gráfico 13 : Ploteo de Puntajes entre la actividad lei mi propio libro y el incremento de puntajes en CLP.

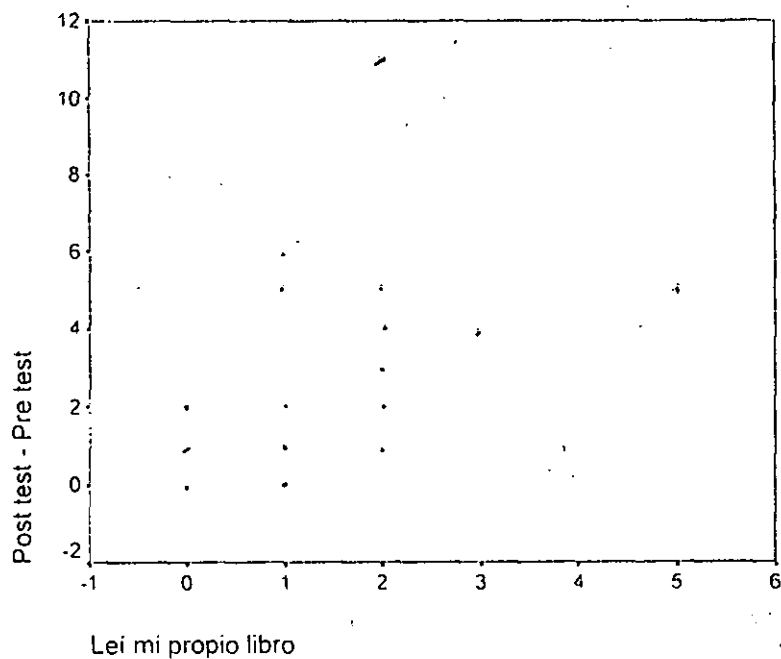


Gráfico 14 : Ploteo de Puntajes entre la actividad Hicimos una lista de compras juntos y el incremento de puntajes en CLP.

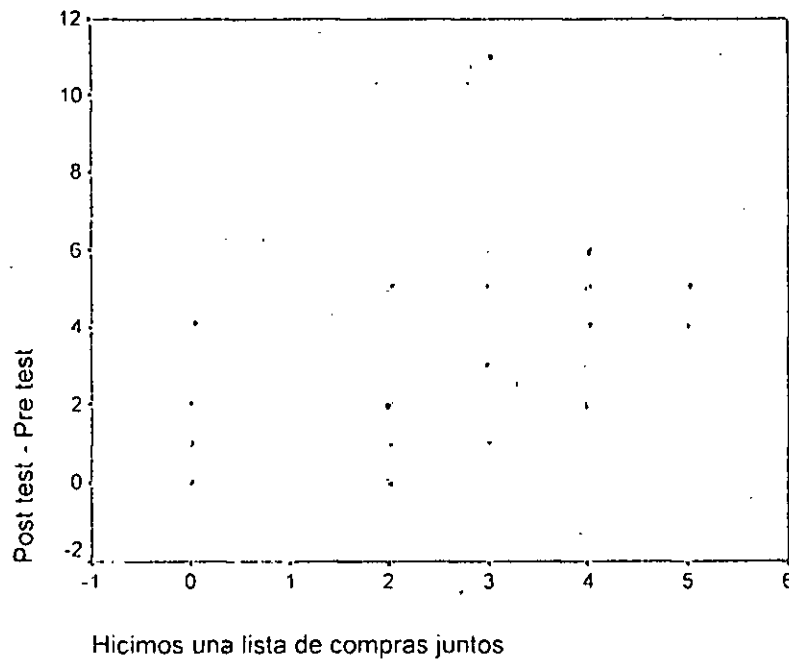


Gráfico 15 : Ploteo de Puntajes entre la actividad Cocinamos un platito siguiendo una receta y el incremento de puntajes en CLP.

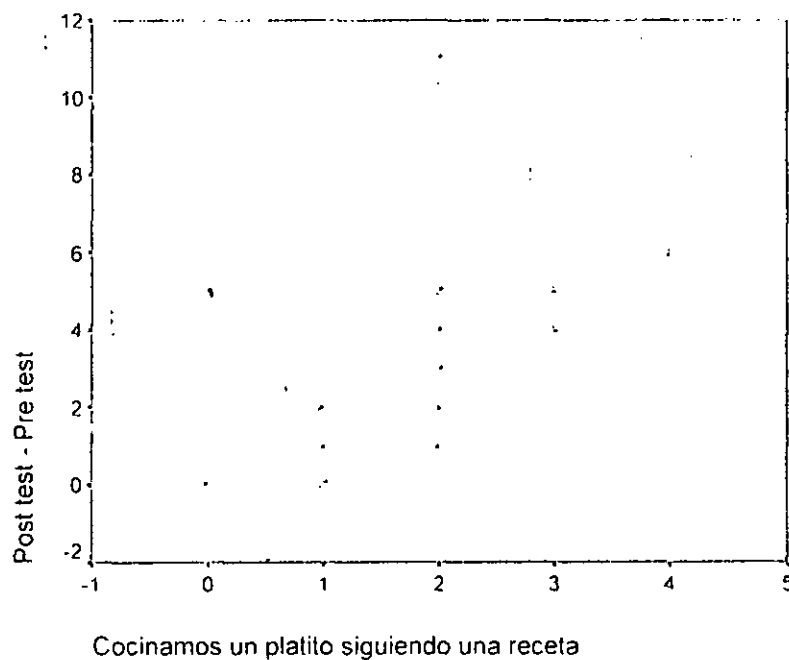


Gráfico 16 : Ploteo de Puntajes entre la actividad Leimos periódicos en el quiosco y el incremento de puntajes en CLP.

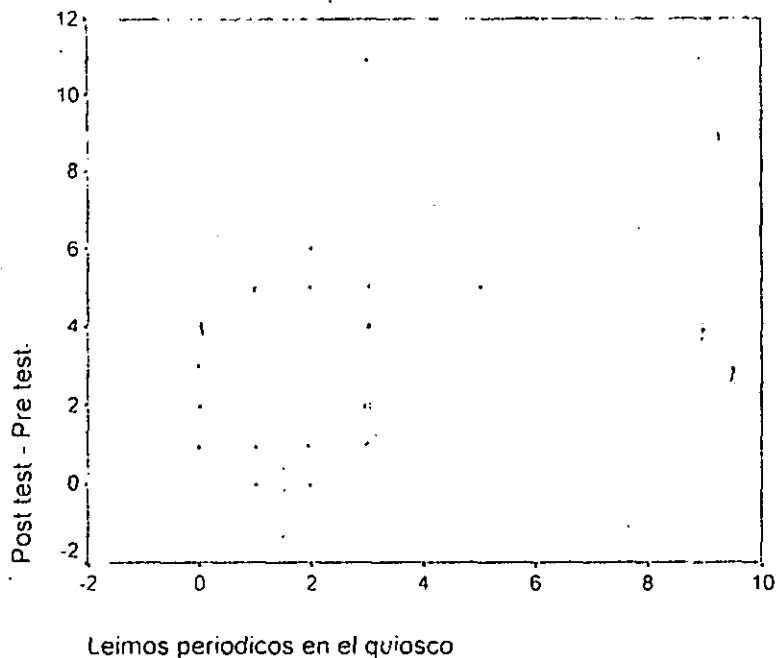
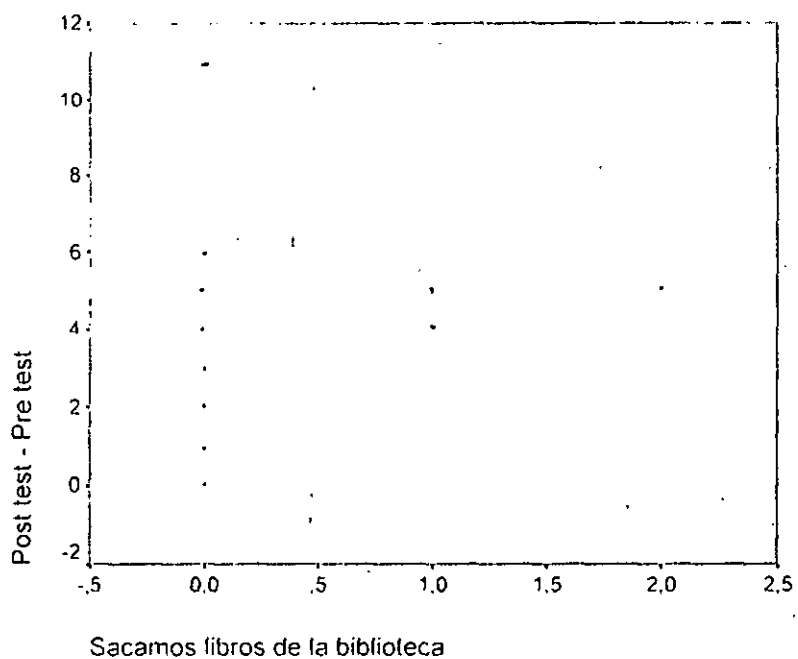


Gráfico 17 : Ploteo de Puntajes entre la actividad Sacamos libros de la biblioteca y el incremento de puntajes en CLP.



4.2 Discusión de los Resultados

Nuestra hipótesis principal que planteaba que la comprensión lectora de los alumnos deficientes lectores de tercer grado de primaria, cuyos padres participaran en actividades relacionadas con la educación de sus hijos sería mayor que la de los estudiantes de las mismas características cuyos padres no participaran de dichas actividades, fue confirmada.

Sin embargo, en el grupo control también se observa una mejoría en el desarrollo lector, lo cual puede ser explicado en razón de que los niños de este grupo, aún cuando sus padres no sensibilizados y estimulados para participar en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos, ellos han continuado con su propio proceso educativo y tanto sus padres como sus profesores han seguido cumpliendo su rol y a medida que transcurría el año escolar gracias a su natural proceso de maduración iban desarrollando mayores habilidades que afectaban positivamente el aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, comparando la diferencia de los puntajes pre test y post test en ambos grupos, es decir, la ganancia obtenida, encontramos que en el grupo experimental es mucho mayor que en el grupo de control, de tal manera que se puede afirmar que resulta evidente que la incorporación de los padres como parte de las estrategias de trabajo para elevar la comprensión lectora de los niños es ventajosa, sin embargo, el incremento no permite que el alumno logre superar los

4.2 Discusión de los Resultados

Nuestra hipótesis principal que planteaba que la comprensión lectora de los alumnos deficientes lectores de tercer grado de primaria, cuyos padres participaran en actividades relacionadas con la educación de sus hijos sería mayor que la de los estudiantes de las mismas características cuyos padres no participaran de dichas actividades, fue confirmada.

Sin embargo, en el grupo control también se observa una mejoría en el desarrollo lector, lo cual puede ser explicado en razón de que los niños de este grupo, aún cuando sus padres no sensibilizados y estimulados para participar en las actividades relacionadas con la educación de sus hijos, ellos han continuado con su propio proceso educativo y tanto sus padres como sus profesores han seguido cumpliendo su rol y a medida que transcurría el año escolar gracias a su natural proceso de maduración iban desarrollando mayores habilidades que afectaban positivamente el aprendizaje de la lectura.

Por otro lado, comparando la diferencia de los puntajes pre test y post test en ambos grupos, es decir, la ganancia obtenida, encontramos que en el grupo experimental es mucho mayor que en el grupo de control, de tal manera que se puede afirmar que resulta evidente que la incorporación de los padres como parte de las estrategias de trabajo para elevar la comprensión lectora de los niños es ventajosa, sin embargo, el incremento no permite que el alumno logre superar los

puntajes bajos de comprensión lectora, lo cual es de esperarse, ya que si bien la participación de los padres constituye un elemento importante en el aprendizaje del niño, éste no es el único factor que interviene en el desarrollo lector, y por lo tanto, debe ser visto en su real dimensión, como un elemento que contribuye de manera importante con el desarrollo de la comprensión lectora del niño, pero que además debe actuar en forma conjunta con una acción pedagógica adecuada.

Igualmente fueron confirmadas las hipótesis secundarias que proponían que las actividades referidas a aquellas que fomentan la lectura, el control de lectura en casa, y el control de tareas, se relacionan en forma directa con la comprensión lectora. Este resultado es consistente con los hallazgos previos (Hickman y col, 1995).

Resulta comprensible que las actividades directamente relacionadas con la lectura como es el caso de las actividades que fomentan la lectura y el control de lectura en casa, sean aquellas que establezcan las relaciones altamente significativas con la comprensión lectora, siendo la que establece la relación más elevada entre todas las variables que han sido asociadas con la comprensión lectora en este estudio, el control de lectura en casa.

La fuerte relación positiva que fue demostrada en el control de las tareas y el resultado de comprensión lectora de estudiantes deficientes

lectores, en este estudio, también apoya la investigación de Epstein, 1983. Un estudio de Cooper en 1989 no encontró relación entre las tareas y los logros en la escuela primaria. Sin embargo, su investigación no se enfocó en deficientes lectores. El presente estudio sugiere que los estudiantes que presentan dificultades lectoras pueden beneficiarse en su rendimiento lector cuando sus padres controlan sus tareas.

No fueron confirmadas las hipótesis que planteaban que el control de la t.v. y el control de visitas al colegio, por parte de los padres cuyos hijos son deficientes lectores, guardan relación con la comprensión lectora.

La relación positiva aunque no significativa encontrada entre el control parental de ver televisión y el resultado de comprensión de lectura sugiere que podría haber algún valor en este tipo de participación parental. Otros investigadores han encontrado igualmente un efecto pequeño pero positivo a partir del control de los padres respecto a ver la televisión (Williams, 1982). No obstante, este efecto puede ser indirecto ya que el control de las tareas podría asegurar que mientras el niño ve televisión, este tiempo no hubiera sido reemplazado necesariamente con actividades más educacionalmente productivas.

Con respecto a la frecuencia de visitas de los padres al colegio, el hecho de no encontrarse relación significativa con la comprensión lectora podría explicarse en el sentido de que el contacto que tienen con las

escuelas los padres cuyos hijos presentan algún déficit en su desarrollo escolar, son frecuentes precisamente por la existencia de un problema. Además hay que tener en cuenta que hoy en día la prolongada jornada de trabajo de ambos padres, hace cada vez más reducida la presencia de los padres en la escuela, lo cual no necesariamente implica falta de interés en la escolaridad de sus hijos.

Dentro de las actividades que fomentan la lectura, encontramos que se da una relación altamente significativa entre la comprensión lectora y las actividades de jugar con el hijo, de leer juntos en silencio padre e hijo, leer y/o escribir algo relacionado con el trabajo de los padres, y hacer una lista de compras juntos.

Estos resultados llaman un tanto la atención, porque no se esperaba que una actividad que no tiene una relación directa con la lectura, como es el jugar juntos, haya alcanzado el puntaje más alto de correlación, con ello se confirma el estímulo importante que constituye para el niño, la presencia del padre, lo cual lo lleva a asociar como agradable o deseable aquellas actividades que realizan juntos, por la fuerte carga afectiva que va unida a esta asociación.

En segundo lugar encontramos leer juntos en silencio, lo cual si lo relacionamos con la relación significativa encontrada en la actividad de que el padre lea su propio libro, podemos deducir que una de las

mejores maneras de fomentar la lectura es el ejemplo, si el niño ve a uno o ambos padres leyendo, irá despertando su interés por imitarlos e irá incorporando el hábito de la lectura, lo cual favorecerá su comprensión lectora.

En tercer lugar, se encontró que la actividad de leer y/o escribir padre e hijo algo relacionado con el trabajo del padre, tiene una relación altamente significativa con la comprensión lectora, del mismo modo, en cuarto lugar, figura la actividad de hacer una lista de compras juntos, como altamente significativa, y también podemos incluir la actividad de cocinar un plato siguiendo una receta que aunque solo alcanza una relación significativa, también puede ser considerada como apoyo para inferir que las actividades de los adultos resultan gratificantes para el niño, porque pueden sentirse importantes participando en actividades que reconoce que son muy importantes para la familia y para la sociedad.

Un hallazgo interesante en este estudio ha sido encontrar que podemos elevar la comprensión lectora del niño deficiente lector si los padres se comprometen a realizar estas actividades que demandan poco tiempo, poco esfuerzo, y muy poco gasto, es decir, no se requieren fuertes inversiones materiales para lograr una mejoría en el desarrollo lector, con lo cual no hay una excusa que justifique que en los sectores

empobrecidos no se espere que los padres contribuyan en el rendimiento escolar de sus hijos.

Otro aspecto importante que se ha podido apreciar, es que debido al mayor involucramiento de los padres con el colegio, como parte de este estudio, las interacciones entre los padres y los profesores se hicieron más positivas y menos formales que las interacciones que generalmente se presentan en el sistema educativo, esto podría deberse a la familiaridad que se establece entre el profesor, los estudiantes y los padres de éstos, y que al tener oportunidad de conocerse mejor pueden cambiar algunos de sus prejuicios con respecto al otro, teniendo los padres la posibilidad de apreciar las destrezas de los profesores, y los profesores descubrir otras habilidades en los padres. Los testimonios de profesores y padres así lo demuestran.

CAPITULO 5

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Resumen

Las razones para ocuparse de la lectura están vinculadas a las características del mundo actual que plantean nuevas demandas a los sistemas educativos y, por lo tanto, también a la enseñanza de la lectura

Formulación del problema : La educación siempre ha sido un requisito crítico para el desarrollo económico, y ante la actual cambiante economía mundial, es un elemento cada vez más importante. La propiedad de los recursos naturales ya no es la fuente de la riqueza, actualmente la fuente de la riqueza es la realización de trabajos complejos.

Hace mucho tiempo que las naciones del mundo están conscientes de la relación entre educación y prosperidad, y por eso están buscando nuevas maneras de mejorar sus sistemas educacionales, este trabajo es un aporte a ello.

El problema a investigar es si "La participación de los padres, en actividades relacionadas a la educación de sus hijos, marca una diferencia significativa en la comprensión lectora de estudiantes deficientes lectores con respecto a otros estudiantes de las mismas características cuyos padres no participan?"

El Objetivo General del Estudio es evaluar si los estudiantes deficientes lectores, cuyos padres participan en actividades relacionadas a su educación, mejoran sus niveles de comprensión lectora con respecto a otros estudiantes de las mismas características cuyos padres no participan; y determinar si existe relación entre los tipos de participación y el desarrollo lector

Antecedentes del Estudio : Se presenta las referencias de los estudios realizados que se relacionan con la comprensión lectora y las actividades de los padres; y en segundo lugar, se desarrolló una minuciosa revisión de la literatura referida específicamente a la participación de los padres, por constituir el aspecto central de la presente investigación. Esta revisión empezó con una perspectiva general sobre la participación de los padres, se continuó con una revisión exhaustiva relativa al efecto de la participación de los padres en el rendimiento y cómo este rendimiento es impactado por las diferentes actividades de los padres, tanto en el hogar como en el colegio, y se finalizó haciendo mención a los estudios relacionados con las variables específicas que corresponden a las diversas formas de participación de los padres y su efectividad en el rendimiento académico.

Se examinó los temas teóricos más importantes de la comprensión lectora desde el punto de las teorías cognitivas para finalmente terminar con los aportes de Vigotsky al tema.

La Metodología describe el tipo y diseño de la investigación, habiéndose seleccionado una investigación de tipo sustantiva-explicativa con un diseño cuasi-experimental de forma pre-test pos-test, con un grupo de control.

La hipótesis principal es la siguiente: "La comprensión lectora de los estudiantes seleccionados en esta investigación en el post-test es mayor en el grupo experimental que en el grupo control".

Así también se identifican las variables de estudio y se expresan sus respectivas definiciones operacionales.

Los participantes fueron 153 estudiantes del 3er. grado de 3 colegios particulares de clase media baja, 60 de ellos fueron seleccionados para este estudio, conformando dos grupos de 30 cada uno, siendo el grupo A el grupo de control y el grupo B el grupo experimental.

El instrumento utilizado fue la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva CLP . Formas Paralelas.

Es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura principalmente en las etapas correspondientes a los ocho años de educación general básica (primer grado de primaria a tercer grado de secundaria).

Fue elaborada y estandarizada en Chile por Alliende, Condemarín y Milicic (1991)

También se utilizaron fichas de Registro de las actividades de los padres en las cuales se anotaban las actividades que fomentan la lectura tanto dentro como fuera de casa, finalmente se hizo firmar un acta de cooperación a los padres.

Los estadísticos utilizados fueron la media aritmética, la varianza, la desviación estándar, correlación de Pearson y la t de student, los niveles de significación fueron de 0.05 y 0.01, para tabular se utilizó el software estadístico SPSS versión 9.0.

Como resultados obtuvimos lo siguiente : En el momento inicial dado por el pre test las medias del grupo experimental y de control no difieren entre si estadísticamente. Ambos presentan una media de 10.3 en CPL.

En el momento final, como esperamos las medias del grupo experimental son más altas que en el grupo control (13 frente a 11,4) siendo estos resultados estadísticamente significativos.

Una mirada de la variable de desarrollo muestra que los incrementos en el grupo experimental son en promedio de casi 3 puntos, en cambio, en el grupo control son sólo de 1 punto. Estas diferencias son estadísticamente muy significativas.

En relación a las actividades que fomentan la lectura se ha encontrado que la medias están alrededor de 174, distinguiéndose para el caso de actividades dentro de casa un puntaje de 162 y para las actividades fuera de casa un puntaje de 11.

Los puntajes varían entre 115 y 323 puntos para las actividades que fomentan la lectura, de 105 a 299 para las actividades dentro de casa y de 2 a 26 para las actividades fuera de casa.

En relación al control de tareas los padres participantes pasaron cerca de 1100 minutos en promedio con tiempos que van desde 562 a 1862 minutos.

En relación al control de lecturas los padres participantes hicieron cerca de 41 controles en promedio con veces que van desde 17 a 62 .

En relación al control de visitas al centro educativo de los padres participantes se obtuvo cerca de 5 visitas en promedio con veces que van desde 0 a 10 .

En relación al control de televisión los padres participantes tomaron cerca de 323 horas en promedio con tiempos que van desde 80 a 491 horas.

Nuestra hipótesis principal que planteaba que la comprensión lectora de los alumnos deficientes lectores de tercer grado de primaria, cuyos padres participaran en actividades relacionadas con la educación de sus hijos sería mayor que la de los estudiantes de las mismas características cuyos padres no participaran de dichas actividades, fue confirmada.

5.2 Conclusiones

En base a lo expuesto en la presente investigación podemos concluir que:

- 1) La mayor participación de los padres en actividades relacionadas con la educación de sus hijo tiene un efecto positivo en la comprensión lectora de sus hijos deficientes lectores
- 2) El involucramiento de los padres en las actividades de control de tareas, control de lectura y actividades que fomentan la lectura puede ser valioso para reforzar el trabajo del colegio.
- 3) Las actividades sugeridas para ser realizadas por los padres de tercer grado de primaria son adecuadas para estimular la comprensión lectora de los niños deficientes lectores.
- 4) No solamente las actividades relacionadas directamente con la lectura tienen una relación significativa con el rendimiento lector, sino que existen otras como jugar juntos, cocinar juntos, tienen una una relación altamente significativa, que nos lleva a reafirmar la influencia de la relación afectiva en el aprendizaje.
- 5) Los padres y los profesores pueden constituir juntos una fuerte asociación beneficiosa para los estudiantes que presentan bajo

rendimiento lector, cuando tienen la oportunidad de trabajar juntos de manera organizada.

- 6) Los profesores necesitan reexaminar sus creencias sobre los padres, sus capacidades y sus intereses. En vez de que los padres sean considerados la causa de los problemas de sus hijos, ellos deben ser considerados un socio valioso en el proceso educativo.
- 7) Falta mucho por aprender en el área de la intervención parental en nuestro país tomando en cuenta las particularidades de nuestro sistema familiar y nuestro sistema educativo.

5.3 Recomendaciones

- 1) Elaborar un Programa de Participación de los padres en el Colegio, a nivel nacional, que involucre a los padres, profesores y alumnos en el compromiso de compartir la responsabilidad para mejorar el rendimiento escolar en general, y la comprensión lectora en particular.
- 2) La escasa investigación en nuestro país sobre el impacto de la participación de los padres en aspectos educativos, como el rendimiento lector, nos lleva a recomendar, a partir de estos hallazgos positivos, que se desarrollen investigaciones más amplias y más controladas sobre este tema.
- 3) Muchos padres no se sienten cómodos o bienvenidos en sus intervenciones en el colegio. Esto podría surgir a partir de las experiencias negativas con el colegio que estos mismos padres han tenido en su escolaridad o como una reacción frente al trato negativo por

parte del colegio por el rendimiento académico de sus hijos, por lo tanto, se sugiere sensibilizar a los profesores sobre la importancia de una relación positiva con los padres, en especial, con aquellos cuyos hijos presentan dificultades.

- 4) Los directivos del colegio y encargados de la política educativa no deben asumir que todos los padres desean estar involucrados o que todos tienen las destrezas necesarias para maximizar el resultado de sus hijos. Es importante dar a los padres elecciones acerca de su participación y el control sobre su participación, por lo tanto, los programas diseñados para incrementar la habilidad para ayudar en la educación de sus hijos deberá reflejar sus necesidades e intereses percibidos.
- 5) Difundir más en los padres de niños con déficits académicos, los resultados de experiencias como ésta que demuestran que sus esfuerzos pueden hacer una diferencia en el aprendizaje de sus hijos, ya que las actividades de aprendizaje basadas en trabajos en casa aparecen como una de las maneras más efectivas y eficientes para que los padres logren un impacto positivo en la educación de los niños deficientes lectores, especialmente el control de lectura en casa y el control de tareas.
- 6) Podemos mejorar el resultado educativo de los estudiantes con bajo rendimiento, si los involucramos de un modo más efectivo y optimista en las tareas. Los padres y el colegio pueden trabajar juntos para revisar las políticas de las tareas. A nivel del salón se podría poner énfasis en mejorar la comunicación a través de actividades tales como los

padregramas y maestrogramas, la ficha semanal de los temas tratados cada día en clase para conocimiento de los padres, convocar a los padres al inicio del año para informar a los padres el desarrollo de los objetivos. Escribir comentarios en las tareas, sugerir estrategias que los padres puedan usar para ayudar a sus hijos.

- 7) La futura investigación requiere identificar otras prácticas de participación parental que puedan ayudar a los estudiantes de bajo rendimiento. Estas respuestas son necesarias hoy más que nunca ya que la participación de los padres va a ser una herramienta importante para ayudar a los estudiantes deficientes a ganar las destrezas y conocimientos necesarios para competir en el siglo veintiuno.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, R.A., Wilson, P.T. Fielding, L.G. (1988) Growth in reading and how children spend their time outside of school. Reading Research Quarterly, 23, 285-303.

ALARCÓN, Reynaldo. (1988) - Psicología, Pobreza y Subdesarrollo. Concytec

BRASLAVSKY, B. (1992) La escuela puede. Una perspectiva didáctica. Aique Grupo Editor S.A. Buenos Aires.

BRAVO VALDIVIESO, Luis (1991) Psicología de Las Dificultades del Aprendizaje Escolar. Editorial Universitaria. Santiago de Chile.

CERRI, M. (1990) Pepe Hace Programa Padres e Hijos : Una alternativa de educación preescolar para la familia rural. CIDE, Santiago.

CONDEMARÍN Mabel, ALLIENDE Felipe, MILICIC Neva (1991) Prueba CLP Formas Paralelas. Ediciones Universidad Católica de Chile.

CONDEMARIN, Mabel (1989) Lectura Temprana. Editorial Andrés Bello.

COOPER, H., & Nye, B. (1994) Homework for students with learning disabilities: the implicatons of research for policy and practice. Journal of Learning Disabilities, 27, 470-479.

DABAS, Elina (1993) Red de Redes. Las Prácticas de la intervención en redes sociales. Editorial Paidós Buenos Aires.

DOWLING, Emilia; OSBORNE, Hélice. (1996) "Familia y Escuela. Una Aproximación Conjunta y Sistémica a los Problemas Infantiles". Ed. Piados.

DOWNIE, N.M., HEATH, R.W. (1973) Métodos Estadísticos Aplicados, Harla Harper & Row Latinoamericana – México.

EPSTEIN, J.L. (1985) Home and school connections in schools of the future: implications of research on parent involvement. *Peabody Journal of Education*, 62(2), 18-41.

GARCÍA Martínez, Heriberto (1997) "Comunicación Oral y Escrita para Maestros". Ed. Trillas.

GILLY, Michel (1978) El Problema del Rendimiento Escolar, Ed. Oikos-Tau, S.A.

GREEN, Robert-Jay (1990) Aprendiendo a Aprender y el sistema familiar. Nuevas Perspectivas sobre bajo rendimiento escolar y trastornos de aprendizaje. ASIBA. Asociación de Buenos Aires.

HENDERSON, A. (1981) Parent participation and student achievement: The evidence grows. Columbia, MD : National Committee for Citizens in Education.

HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto (1991) Metodología de la Investigación. Mc. Graw. Hill

IPNUD : UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL. (1990) Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de Acción para Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtien. Tailandia.

JOLIBERT, Josette (1984 – 1991) Formar Niños Lectores de Textos. Hachette Santiago de Chile.

LAZO, Jorge, ZANOLO, Bruno. (1996) "Investigaciones y publicaciones psicológicas en el Perú". Editorial San Marcos. Lima – Perú

MCALLISTER, Susan (1993). La Participación de los Padres y su Relación con los logros de los niños, lo que sabemos hasta ahora. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.

NÚÑEZ, Carlos. (1998) "Calidad, Equidad y Eficiencia de la Educación Primaria". CEE. REDUC.

PINZAS G. Juana (1999) Leer mejor para enseñar mejor. Ediciones Tarea.

PINZAS, Juana (1995). "Leer Pensando". Asociación de Investigaciones Aplicadas.

POLLIT, Ernesto (1982) . "Desnutrición, Inteligencia y Política Social". Ediciones Studium.

PONCE, Ana; FRANCKE, Marfil; GARCÍA, José María CHUECA, Marcela; CHÁVEZ, Eliana. (1985) "Hogar y Familia en el Perú". Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Ciencias Sociales.

SCHIEFELBEIN, Ernesto; TEDESCO, Juan Carlos; HHEIKKINEN, SEPPO; PERUZZI, Sonia. (1993). La Educación preescolar y básica en América Latina y el Caribe. UNESCO / UNICEF. Chile.

SMITH, Frank (1997). "Comprensión de la lectura" Editorial Trillas. México

TAPIA MENDIETA, Violeta (1995) Desarrollo de un Programa de Lectura en Niños Deficientes Lectores. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

VYGOTSKI, L. (1971) Aprendizaje y Desarrollo Mmental en la edad escolar. En Ricardo Zuñiga Ed. Ps. Social Valparaíso,-- Chile.

(1979) El Desarrollo de los Pròcesos psicológicos superiores – Barcelona.

WALBERG, H., J., Paschal, R.A. & Weinstein, T. (1985) Homework's powerful effects on learning. Educational Leadership, 42 (7), 76-79.

ZUÑIGA, Felicitas (1986) Niño, Familia y Comunidad. Desco Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo.

Prueba CLP Formas Paralelas

Felipe Alliende • Mabel Condemarín • Neva Milicić

3^{er} Nivel A

para la aplicación de la
Prueba de Comprensión
Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva.



EDICIONES
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Patrocinio de la Corporación de Televisión
de la Universidad Católica de Chile

Ediciones Universidad Católica de Chile
Vicerrectoría Académica
Comisión Editorial
Casilla 114-D Santiago, Chile

Inscripción N° 65.979.
Derechos reservados.
Quinta edición: 2.000 ejemplares.
Diciembre 1991

Diseño: Francisca Opazo M.

Producción de Portada:
Publicidad Universitaria U.C.

Impresores:
Alfabetá Impresores
Lira 140 - Santiago.

IDENTIFICACION DEL ALUMNO

| |
|--------------------------------------|
| Nombre: _____ |
| Sexo: Masculino _____ Femenino _____ |
| Fecha de Nacimiento: _____ |
| Edad: _____ años _____ meses. |
| Fecha Examen: _____ |
| Examinador: _____ |

| | | | |
|-----------------------|--|----------------------|--|
| APLICACION INDIVIDUAL | | APLICACION COLECTIVA | |
|-----------------------|--|----------------------|--|

| SUB-TEST | NOMBRE | Pág. | HORA | | PUNTAJE | | | |
|---------------|----------------------------|------|--------|-------|---------|---|---|----------------|
| | | | Inicio | Térm. | Bruto | Z | T | Percen- tif |
| III - A - (1) | Los colmillos... | 5 | | | | | | |
| III - A - (2) | José, Tomás y Francisco... | 6 | | | | | | |
| III - A - (3) | Un paseo a la playa | 8 | | | | | | |
| III - A - (4) | Estar satisfecho | 10 | | | | | | |

| | |
|----------------------|---------------------|
| PUNTAJE TOTAL: _____ | TIEMPO TOTAL: _____ |
|----------------------|---------------------|

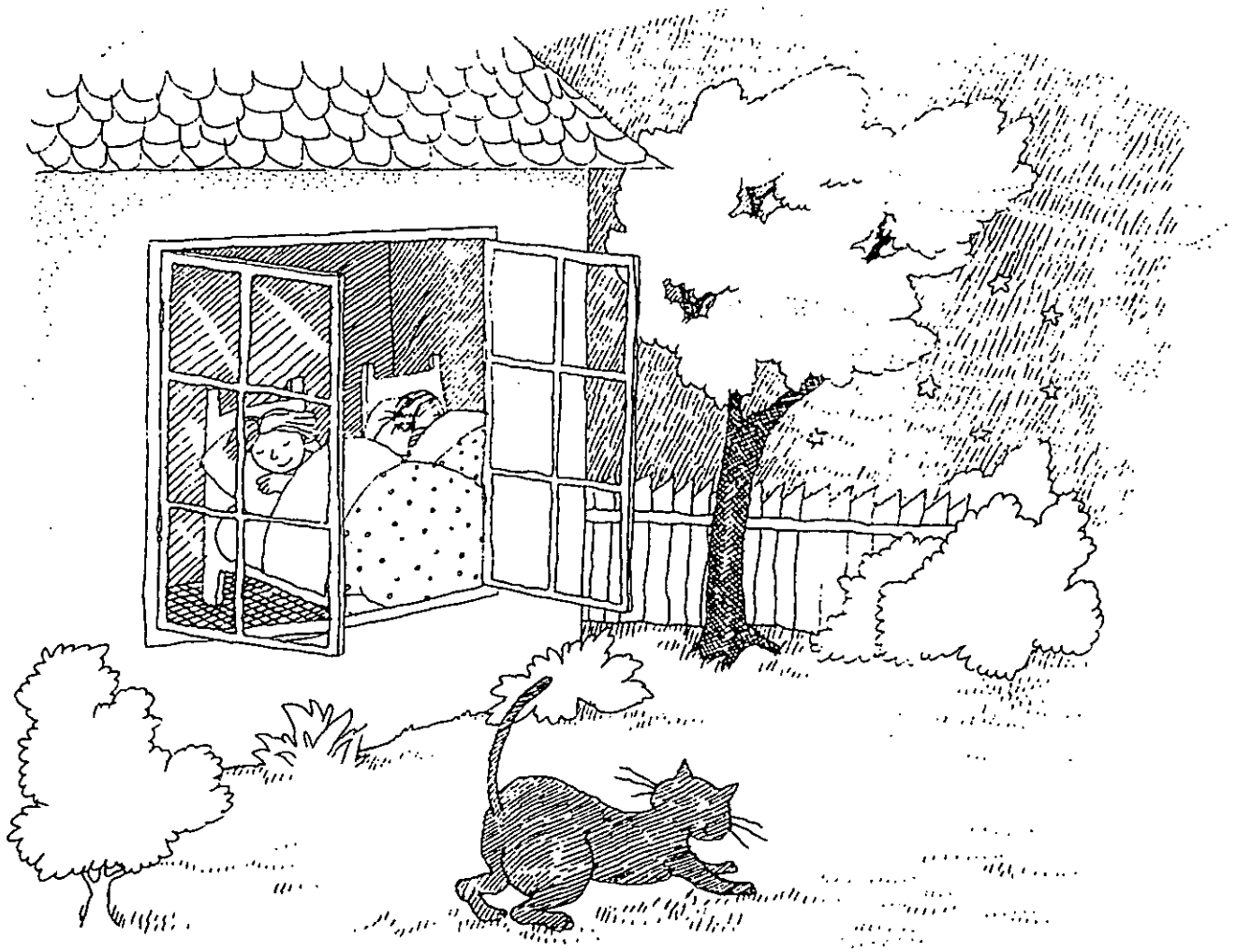
IDENTIFICACION DEL ALUMNO

| |
|--------------------------------------|
| Nombre: _____ |
| Sexo: Masculino _____ Femenino _____ |
| Fecha de Nacimiento: _____ |
| Edad: _____ años _____ meses. |
| Fecha Examen: _____ |
| Examinador: _____ |

| | | | |
|-----------------------|--|----------------------|--|
| APLICACION INDIVIDUAL | | APLICACION COLECTIVA | |
|-----------------------|--|----------------------|--|

| SUB-TEST | NOMBRE | Pág. | HORA | | PUNTAJE | | | |
|---------------|--------------------------|------|--------|-------|---------|---|---|------------|
| | | | Inicio | Térm. | Bruto | Z | T | Percen-til |
| III - B - (1) | La pieza... | 4 | | | | | | |
| III - B - (2) | Noticias deportivas | 6 | | | | | | |
| III - B - (3) | Problemas con el aire... | 8 | | | | | | |
| III - B - (4) | Estar satisfecho | 10 | | | | | | |

| | |
|----------------------|---------------------|
| PUNTAJE TOTAL: _____ | TIEMPO TOTAL: _____ |
|----------------------|---------------------|



La pieza estaba algo obscura.
La mamá mandó a sus hijos a la cama.
El gato saltó al patio por la ventana.
Empezó a soplar el viento con suavidad.
Aparecieron algunas estrellas en el cielo.
Los grillos empezaron a cantar.
Ya había llegado la noche.

Los colmillos de los elefantes salvajes son enormes.

Esa linda casa tiene persianas blancas.

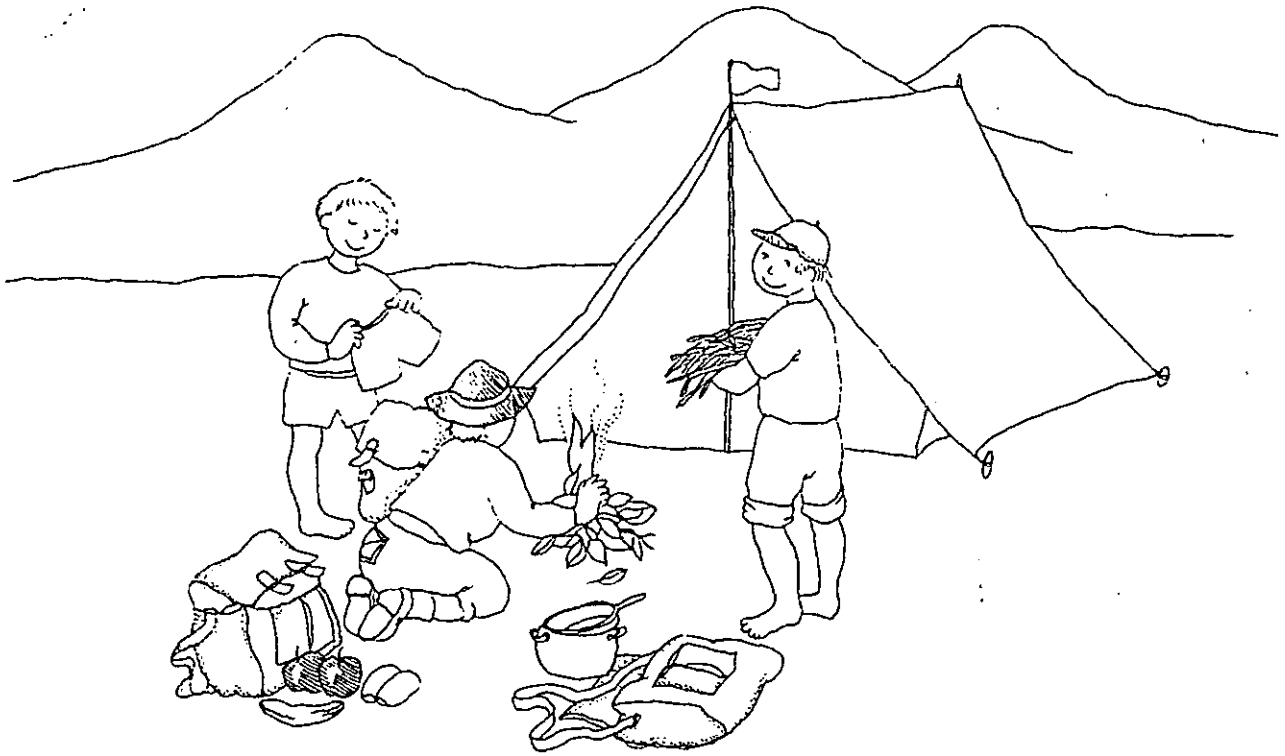
El colchón del pequeño niño era suave.

Los vidrios de la ventana grande eran gruesos.

Une con una línea cada palabra de la columna izquierda con la palabra que le corresponde de la columna derecha. Observa el ejemplo:

- | | |
|--------------|--------------|
| 0. casa | (a) salvajes |
| 1. colchón | (b) blancas |
| 2. elefantes | (c) linda |
| 3. niño | (d) grande |
| 4. persianas | (e) gruesos |
| 5. ventana | (f) pequeño |
| 6. vidrios | (g) suave |
| 7. colmillos | (h) enormes |

Subtest III - A - (2)
"José, Tomás y Francisco..."



José, Tomás y Francisco hicieron un paseo.
Cada uno llevaba su mochila.

En la mochila de José había panes, carne y frutas.

Tomás tenía una olla y una paila en su mochila.

Los trajes de baño y las chompas iban en la mochila de Francisco.

José juntó hojas secas y las encendió.

Francisco recogió toda la leña que pudo.

Tomás preparó la comida.

Entre todos lavaron los platos y las ollas.

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

F = Francisco

J = José

T = Tomás

Encierra en un círculo la F, la J o la T, según lo que corresponde. Observa el ejemplo:

- | | | | |
|-------------------------------|---|---|---|
| 0. Salieron a pasear. | F | J | T |
| 1. Llevó las cosas de cocina. | F | J | T |
| 2. Trajo ropa de abrigo. | F | J | T |
| 3. Hizo de cocinero. | F | J | T |
| 4. Llevaban mochila. | F | J | T |
| 5. Se ocuparon del fuego. | F | J | T |
| 6. Lavaron los platos. | F | J | T |

Subtest III - A - (3)
"Un paseo a la playa"

Ayer fuimos a la playa.

El sol brilló todo el día.

El agua estaba tranquila y daba gusto bañarse.

Los papás durmieron siesta y armaron un partido de fútbol con los niños.

Las niñas jugaron con arena y conchitas.

Las mamás conversaron mucho y nos hicieron una rica comida.

Volvimos todos felices y quemados por el sol

Encierra en un círculo la palabra "SI" cuando las oraciones que vienen a continuación digan lo mismo que pasó en la lectura.

Encierra en un círculo la palabra "NO" cuando las oraciones digan algo que no pasó. Observa el ejemplo:

- | | | |
|---------------------------------------|----|-------------------------------------|
| 0. Los niños fueron solos a la playa. | SI | <input checked="" type="radio"/> NO |
| 1. A la playa fue una sola familia. | SI | NO |
| 2. Daban ganas de bañarse. | SI | NO |
| 3. Los papás descansaron y jugaron. | SI | NO |
| 4. Las mamás estuvieron muy calladas. | SI | NO |
| 5. A algunos el paseo no les gustó. | SI | NO |

A continuación se explican varias expresiones.

Encierra con un círculo la letra de la alternativa que significa lo mismo que la oración que tienes ante un guión.

Observa el ejemplo:

0. No cesar de hacerle preguntas a alguien, significa: estar haciendo preguntas todo el tiempo.

— La tía no cesaba de hacerle preguntas a Tom.

a) La tía se cansó de hacerle preguntas a Tom.

b) La tía no quería hacerle preguntas a Tom.

c) La tía siempre le hacía preguntas a Tom.

1. Estar satisfecho con lo que se ve, significa: ver algo que a uno le gusta o lo deja contento.

— La tía no estaba satisfecha con lo que veía.

a) La tía no estaba contenta porque no veía bien.

- b) La tía no sabía lo que estaba viendo.
- c) La tía veía algo que no le gustaba.

2. Aprovechar cualquiera oportunidad, significa: hacer algo todas las veces que se pueda.

— Tom aprovecha cualquiera oportunidad para escaparse.

- a) Tom se arrancaba todos los días de la casa.
- b) Tom se escapaba cada vez que podía.
- c) Tom podía escaparse todas las veces que quería.

3. Sorprender a alguien, significa: darse cuenta de lo que alguien hizo o está haciendo.

— La tía trataba a cada rato de sorprender a Tom.

- a) La tía quería pillar a Tom en algo.
- b) La tía se sorprendía por las cosas que hacía Tom.
- c) A cada rato, la tía quería castigar a Tom.

Patrocinio de la Corporación de Televisión
de la Universidad Católica de Chile

Ediciones Universidad Católica de Chile
Vicerrectoría Académica
Comisión Editorial
Casilla 114-D Santiago, Chile

Inscripción N° 65.979.
Derechos reservados.
Cuarta edición: 2.000 ejemplares.
Septiembre 1991.

Diseño: Francisca Opazo M.

Producción de Portada:
Publicidad Universitaria U.C.

Impresores:
Alfabetá Impresores
Lira 140 - Santiago.

Prueba CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende • Mabel Condemarín • Neva Milicić

3^{er} Nivel B

para la aplicación de la
Prueba de Comprensión
Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva.



EDICIONES
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

Une con una línea cada oración con las respuestas que están a la derecha. Observa el ejemplo:

- | | |
|---------------------------------------|--------------------|
| 0. Por ahí saltó el gato... | (a) Las estrellas |
| 1. Algunas aparecieron en el cielo... | (b) El gato |
| 2. Empezaron a cantar... | (c) La noche |
| 3. Estaba algo obscura... | (d) Los grillos |
| 4. Mandó a sus hijos a la cama... | (e) La pieza |
| 5. Empezó a soplar con suavidad... | (f) La mamá |
| 6. Saltó al patio por la ventana... | (g) Por la ventana |
| 7. Ya había llegado... | (h) El viento. |

Subtest III - B - (2)
"Noticias deportivas"

No hubo goles entre verdes y naranjas.
¡Gran victoria de los celestes!
Los azules derrotaron a los rojos.
Los blancos no se presentaron al campo de juego.
¡Derrotados los adversarios de los lilas!
¡Aplastante derrota de los amarillos!

Las letras que vienen a continuación significan lo siguiente:

G = ganaron
P = perdieron
E = empataron
N = no jugaron

Encierra con un círculo la "G" si el equipo ganó; la "P" si el equipo perdió; la "E" si el equipo empató y la "N" si los equipos no jugaron. Observa el ejemplo:

| | | | | |
|--------------|---|---|---|---|
| 0. Verdes | G | P | E | N |
| 1. Celestes | G | P | E | N |
| 2. Azules | G | P | E | N |
| 3. Amarillos | G | P | E | N |
| 4. Blancos | G | P | E | N |
| 5. Lilas | G | P | E | N |
| 6. Naranjas | G | P | E | N |
| 7. Rojos | G | P | E | N |

Un grupo de niños hizo un lindo paseo.

Llegaron a un lugar muy amplio donde se podía respirar un fantástico aire puro.

Al poco rato, unos cuantos niños empezaron a jugar al fútbol en una cancha muy seca y sin pasto.

Otros niños hicieron fuego con ramas verdes, y los cocineros pusieron las ollas al fuego, pero se olvidaron de colocarles las tapas.

Al poco rato, el aire estaba casi irrespirable.

Había un espantoso olor a comida; el humo hacía llorar los ojos; casi no se podía ver lo que pasaba por el polvo que se había levantado.

Entonces, los niños encargados del fuego partieron a buscar leña seca. Los jugadores de fútbol se cambiaron a una cancha de pasto.

Los cocineros le pusieron tapas a las ollas.

Al poco rato, el aire estaba otra vez tan puro y transparente como cuando llegaron, y los niños lo pasaron muy bien durante el resto del paseo.

Encierra en un círculo la palabra "SI" cuando las oraciones que vienen a continuación digan lo mismo que pasó en la lectura.

Encierra en un círculo la palabra "NO" cuando las oraciones digan algo que no pasó. Observa el ejemplo:

- | | | |
|---------------------------------------|----|-------------------------------------|
| 0. Los niños fueron solos a la playa. | SI | <input checked="" type="radio"/> NO |
| 1. A la playa fue una sola familia. | SI | NO |
| 2. Daban ganas de bañarse. | SI | NO |
| 3. Los papás descansaron y jugaron. | SI | NO |
| 4. Las mamás estuvieron muy calladas. | SI | NO |
| 5. A algunos el paseo no les gustó. | SI | NO |

Subtest III - A - (4)

"Estar satisfecho"

A continuación se explican varias expresiones.

Encierra con un círculo la letra de la alternativa que significa lo mismo que la oración que tienes ante un guión.

Observa el ejemplo:

0. No cesar de hacerle preguntas a alguien, significa: estar haciendo preguntas todo el tiempo.

— La tía no cesaba de hacerle preguntas a Tom.

a) La tía se cansó de hacerle preguntas a Tom.

b) La tía no quería hacerle preguntas a Tom.

c) La tía siempre le hacía preguntas a Tom.

1. Estar satisfecho con lo que se ve, significa: ver algo que a uno le gusta o lo deja contento.

— La tía no estaba satisfecha con lo que veía.

a) La tía no estaba contenta porque no veía bien.

1. Sorprender a alguien significa: darse cuenta de lo que alguien hizo o está haciendo.

– La tía trataba a cada rato de sorprender a Tom.

a) La tía quería pillar a Tom en algo.

b) La tía se sorprendía por las cosas que hacía Tom.

c) A cada rato, la tía quería castigar a Tom.

2. No cesar de hacerle preguntas a alguien, significa:

estar haciendo preguntas todo el tiempo.

– La tía no cesaba de hacerle preguntas a Tom.

a) La tía se cansó de hacerle preguntas a Tom.

b) La tía no quería hacerle preguntas a Tom.

c) La tía siempre le hacía preguntas a Tom.

3. Alterarle los nervios a alguien , significa: causarle enojo o hacerle perder la paciencia a alguien.

— Sid, el hermanastro de Tom, jamás alteraba los nervios de la tía.

a) Sid nunca enojaba a la tía.

b) Sid ponía nerviosa a la tía.

c) Sid nunca se enojaba con su tía.

ANEXO A

PRUEBA DE COMPRESION LECTORA

C L P

TERCER NIVEL FORMA A y B

ANEXO B

SEMINARIO- TALLER PARA PADRES

APRENDAMOS JUNTOS

SEMINARIO - TALLER APRENDAMOS JUNTOS

Dirigido a: Padres de Familia de los escolares deficientes lectores de tercer grado de primaria.

Objetivos:

- 1) Lograr que los padres se involucren en la educación de sus hijos a través del desarrollo de una serie de actividades que fomenten la lectura, controlar el tiempo de tñvl que ven sus hijos, ayudarlos con sus tareas y participando más activamente en el colegio.
- 2) Sensibilizar a los padres en su tarea formativa de actitudes y hábitos de estudio, reconociendo su capacidad educativa en forma coordinada con el colegio.
- 3) Promover un mayor nivel de comprensión de los padres respecto de las dificultades y problemas que enfrentan sus hijos en su vida escolar y familiar.
- 4) Propiciar una valoración positiva de los niños por parte de los padres.

Duración:

Taller: 3 sesiones de 3 horas cada una
Seguimiento: 5 sesiones cada 3 semanas

Contenido:

1era Sesión: "Todos somos lectores"

- * Los padres son la clave del cambio
- * Ayude a su hijo a ser un buen lector
- * Formas de invitar al hijo a leer
- * Tomarse quince minutos al día para leer
- * Sugerencias para convertir a sus hijos en buenos lectores
- * Lectura en parejas
- * Cómo formular preguntas acerca de la lectura
- * Estrategias Didácticas: Descripción y aplicación

2da sesión: "Dando una mano con la tarea"

- * Cuánto deben involucrarse los padres en las tareas de sus hijos
- * Ocho pasos para mejorar el hábito de hacer la tarea
- * Incentivos que fomentan la conducta responsable

- * Cupones para recompensar a los hijos
- * Sugerencias para mejorar los hábitos para hacer las tareas
- * Recomendaciones frente a los trabajos de último momento
- * Autoevaluación para los alumnos de primaria
- * Cómo crear una Biblioteca económica en el hogar
- * Reglas para ver la televisión
- * Cómo conciliar las tareas y la televisión.

3ra Sesión: Comunicándonos mejor

- * Qué pueden hacer los profesores y qué pueden hacer los padres
- * Formato de carta de presentación y de llamada telefónica
- * Maestrograma y padregrama
- * Recomendaciones para una entrevista efectiva entre padre y profesor
- *- Planificación de las entrevistas padre-profesor

Recursos:

Materiales:

- *Material impreso para los padres
- * Videos, cassettes,
- * Material didáctico: papelografo, plumones, tarjetas, pizarra, etc
- * Material lúdico: pelotas, sogas, pañuelos, etc.

Humanos:

- * 1 Psicóloga Coordinadora
- * 2 Psicólogas
- * 6 profesoras

PRIMERA SESIÓN:

TODOS SOMOS LECTORES

Todos son Lectores!

Los profesores y padres deben saber que un ambiente de hogar apoyador es uno de los elementos más importantes en la habilidad de un niño para aprender a leer y escribir. Un hogar en el que el buen desarrollo verbal - leer, escribir, escuchar y hablar - es valorado contribuye al éxito en la escuela y en la vida. Muchos padres desean ayudar, pero les falta las herramientas e información para hacerlo. Este paquete está diseñado para ayudar al profesor de clase a proporcionar a los padres notas prácticas y estrategias con el fin de crear un fuerte soporte por la intelectualidad en el hogar.

¿Qué pueden hacer los padres?

Ayudar a los hijos a adquirir un entendimiento más claro del proceso de la lectura, proporcionándoles marcas de referencia observables del estudiante tanto para aprender a leer como para leer para aprender, incluyendo maneras de apoyar el proceso de lectura en casa (ver A).

Maneras prácticas de crear 15 minutos de lectura familiar diaria (ver B).

Motive a los estudiantes a llevar un rastreo de la lectura en casa (ver C y D).

Aplicar las técnicas y estrategias específicas para realizar las sesiones de lectura padre-hijo y refuerce las habilidades de comprensión de lectura del estudiante (ver E, F, G y H).

Desarrollar formas económicas de crear una librería casera (ver I).

Desarrollar semanalmente diversas maneras de apoyar la literatura dentro y fuera del hogar (ver J).

Aplicar lo que se les sugiere en las lecturas para leer claro y tener oportunidades de aprender más acerca de la lectura (ver K)

entender el rol que juega la televisión en la educación de su niño y las maneras de usarlas sabiamente (ver L, M, y N).

Esté preparado para discutir las estrategias de enseñanza efectivas usadas en el salón de clase y las formas sencillas de usarlas y/o apoyarlas en casa (ver el *Glosario de Estrategias de Enseñanza*).

¡Usted es la clave del cambio!

Que el Tiempo que Pasen Juntos Sea de Calidad

Los padres muy ocupados— especialmente aquellos que trabajan fuera del hogar o los que solos son la cabeza del hogar y trabajan— no tienen mucho tiempo para estar con sus hijos. Pasar tiempo con sus hijos, no importa de qué edad sean, es sumamente importante, pero la investigación sugiere que lo importante es la calidad y no la cantidad de tiempo que pasamos con ellos.

La calidad del tiempo que usted y su niño pasan juntos puede intensificarse hablando y escuchándolo hablar. Comunicarse con su hijo o hija lo alienta a expresar sus ideas, a mejorar su vocabulario y a adquirir destrezas de pensamiento—lo cual es muy importante para su éxito escolar.

Los momentos de Calidad pueden ocurrir a cualquier hora o en cualquier lugar. Al ir en el micro o pasear en el parque o por la zona donde viven o al tomar un helado a todos los niños de todas las edades les encanta tener la atención exclusiva de su padre/madre antes de dormirse cuando hay tiempo para leer juntos o charlar.

Preste Atención A Su Niño

Al escucharlo usted puede saber lo que el niño siente y piensa de la escuela y si hay algún problema. Al escuchar al niño usted le está diciendo que a usted le importan sus ideas y sus sentimientos.

Para escucharlo con eficiencia:

- Dele toda su atención y haga contacto visual.
- Comuníquese que usted entiende sus sentimientos aceptándolos sin juzgarlos.
- Demuestre respeto por sus sentimientos.
- Dé a su niño oportunidad de resolver sus propios problemas.

Si hay algún problema en la escuela, pregunte al niño de qué manera piensa que debe manejarse ese problema. Obtenga el mayor número de ideas posible. Ésta es una excelente oportunidad de dar a su hijo/hija un sentido de control sobre su propia vida—que es parte importante para el desarrollo de la confianza en sí mismo.

Aliente A Su Niño

Usted puede contribuir al éxito escolar de su niño fortaleciendo la confianza en sí mismo: Use estas guías:

- Respete a su hijo/hija tratándolo con la dignidad con la que trataría a un amigo.
- Tenga confianza en el niño. No tema darle mayor responsabilidad e independencia.
- Concéntrese en lo positivo; evite usar palabras o acciones que lo desanimen.
- Reconozca los esfuerzos de su niño, no sólo sus logros.
- Fortalezca su autoestima y los sentimientos positivos para consigo mismo usando frases positivas como— “Se nota que te esforzaste bastante en eso.” “Estás mejorando mucho.” “Agradezco lo que hiciste.” “Realmente manejaste muy bien la situación.”
- No fomente la competencia (en cualquier forma) entre hermanos y hermanas.

Y, recuerde que no debe sentirse culpable si “mete la pata”, en vez de esto use su energía para intentar de nuevo pero ésta vez con éxito.

¡Usted es la clave del cambio!

AYUDE A SU NIÑO CON LA TAREA

Ayudar a su niño con la tarea le permite ver la forma en que está progresando y si está teniendo alguna dificultad en particular. Tal vez usted quiera consultar con la escuela para cerciorarse del reglamento para tareas.

Para ayudar con la tarea:

- Proporcione un lugar silencioso y tranquilo, y con buena luz para que el niño haga su tarea.
- Reserve una hora regular para hacer la tarea.
- Aliente al niño y elógielo cuando termine su trabajo. Recuerde que es más importante elogiar lo que ESTÁ hecho que enojarse por lo que el niño no ha hecho.
- Ayude al niño a reunir los materiales necesarios para hacer su tarea. revise qué tarea debe hacerse para hoy / para la semana y ayude al niño a organizar su tiempo.
- Ofrezcale dictarle las palabras de ortografía o use tarjetas de memorización para repasar matemáticas.
- Léale (incluso los niños mayores se benefician cuando usted les lee libros o artículos en voz alta).
- comuníquese con la maestra si el niño no puede hacer su tarea o si piensa que no entiende el trabajo que debe hacer.

La tarea debe:

- Ser apropiada para el nivel de capacidad del niño.
- Reforzar los conocimientos enseñados y no usarse para enseñar nuevos conceptos.
- Asignarse con regularidad en el transcurso del año escolar.
- Hacerla el niño en forma independiente o

con ayuda de usted u otro adulto (por ejemplo, para estudiar ortografía para las pruebas)

- Calificarse con prontitud y el maestro debe devolverla al niño.

Esté Alerta a Los Problemas

Si surge algún problema en la escuela, su función como padre es determinante. Si los problemas del niño se relacionan con destrezas académicas, incapacidad para aprender, asuntos de conducta o comportamiento social, abuso de drogas o alcohol, o conocimiento limitado - usted necesita averiguar qué recursos existen para ayudar a su niño y debe ser persistente en sus esfuerzos.

- Averigüe qué puede hacer para ayudar en casa.
- Averigüe si es necesario hacer pruebas adicionales al niño o evaluarlo.
- Averigüe qué otros recursos puede proporcionar la escuela o la comunidad.

Si el problema persiste, o si después de un tiempo razonable usted piensa que no se están cubriendo bien las necesidades escolares del niño, tal vez quiera comunicarse con la directora, el subdirector, o la psicóloga para expresar sus inquietudes. También, si lo desea, usted podría consultar con el pediatra del niño sobre el problema.

Pida al maestro, director o psicólogo una lista de servicios de la comunidad y agencias que podrían ayudar a su niño. Asimismo existen muchos grupos de apoyo para padres que pueden ayudarle a encontrar recursos para el problema del niño. Piense que no está solo.

¡Los Padres Son la Clave del Cambio!

Cuando usted, como padre o tutor, interactúa con su niño y lo apoya, éste tiene mayores probabilidades de triunfar en la escuela.

Aunque sea limitado el tiempo que pase con su niño, usted puede ser determinante para su futuro si lo escucha y se comunica

- con él / ella
- con su maestra /maestro
- con la escuela

¡Usted Es la Clave del Cambio!

Puentes Que Cruzar

Asegurémonos que la Lectura Sea Placentera en el Hogar

Muchas veces, la forma de decir las cosas es decisiva. El siguiente esquema ilustra la forma en que usted puede hacer que las barreras que a veces se levantan entre usted y sus hijos se transformen en puentes que inviten al niño a leer con usted.

En vez de decir:

Diga:

"Apaga la televisión y vamos a leer."



"Este libro que tengo aquí se ve interesante. Cuando se termine tu programa de televisión, ¿qué te parece si lo hojeamos para ver si lo leemos y disfrutamos juntos?"

"Tu maestra dijo que necesitamos leer en casa para que mejoren tus calificaciones. Siéntate aquí y vamos a leer."



"Me gustaría que leyéramos más para divertirnos en casa. ¿Qué te parece si lo hacemos?"

"Voy a desconectar la tele, y todo mundo va a leer de hoy en adelante en casa durante los momentos libres."



"Me gustaría que pasáramos más tiempo juntos en casa. ¿Por qué no planeamos ver la tele y hacer otras actividades también? podemos reservar tiempo para leer juntos. ¿Qué hora piensas que sería buena para ti?"

"Vas a tener que dejar tus actividades para poder cumplir con tu lectura"



Pasamos mucho tiempo en la combi ¿que tal si nos llevamos unos libros que ambos podamos disfrutar? Me encantaría que me leyeras mientras Los demás en el carro podrían interesarse también".

"Este es un libro que tu maestra dijo que a todos los niños les gusta leer. Ahora vas a leerme. Comencemos."



"Ponte alerta para encontrar libros que podamos leer juntos. Parece ser que hay muchos nuevos libros interesantes. Realmente me gusta leer algunos contigo".

"Vamos a leer los libros de esa lista que tu maestra recomienda."



"Para variar podemos leer revistas e historietas cómicas. Podemos leer una infinidad de cosas... lo que se vea interesante".

Sugerencias Para Leer En Voz Alta

Expresión. Cambie el tono de su voz para los diferentes personajes. Que su voz sea suave o fuerte. Dé vida a lo que lee.

Tono. En vez de decir. "¡Ahora deja de hacer esto y cálmate!", trate algo como "Vamos a ponernos cómodos para leer el cuento".

Paciencia. Dedique tiempo para responder a las preguntas de sus hijos. Sus preguntas indican que están poniendo atención.

Ritmo. No se apresure a leer. Disminuya el ritmo. Si no tiene tiempo lea una historia más corta.

Reto. Escoja un libro que rete la mente e intereses de sus hijos.

Interacción. Invite a sus hijos a contribuir palabras que rimen o frases que se repitan; déjelos seguir y animelos a compartir en la lectura.

Diversión. Compartir historias con sus hijos es divertido y crea una cercanía que los niños recordarán para toda la vida.

AYUDE A SU HIJO A SER UN BUEN LECTOR

- Dedique tiempo para hablar con sus hijos—cante con ellos, haga rimas y formule adivinanzas, hable con ellos sobre sus experiencias escolares.
- Dedique tiempo para escucharlos—muestre interés en sus ideas, responda a sus preguntas, y elógielos por pedir respuestas.
- Juegue con sus niños, especialmente juegos que impliquen escuchar y hablar mutuamente.
- Escoja con cuidado los programas televisados, vean la televisión juntos y hablen sobre lo que ven.
- Lea a sus hijos todos los días. Aún los niños mayores disfrutan escuchar la lectura en voz alta si se trata de libros interesantes.
- Compre libros de regalo, saque libros de la biblioteca, y dé a sus hijos un lugar especial para que guarden sus libros.
- Pida a sus hijos que le lean a usted y felicítelos por su esfuerzo, proporcionándoles ayuda cuando la necesiten y haciendo la lectura divertida y placentera.

Etapas En La Ruta Hacia La Lectoescritura

Aunque cada niño sea diferente, el proceso de aprender a leer en realidad sigue una pauta predecible y uniforme. La ruta hacia la lectoescritura está marcada por etapas identificables (conductas observables) por los cuales generalmente pasan los niños. Cuando se pide a los maestros que sugieran la mejor forma en que los padres pueden ayudar a sus hijos a convertirse en buenos lectores, estos invariablemente responden, "Leer, Leer. Leer"

Aprender a Leer

El aprendizaje de la lectura comienza con conceptos sobre la palabra impresa.

Estas son las etapas por las que la mayoría de los niños pasan al comenzar a leer:

- Sostiene los libros correctamente y pasa las páginas.
- Escoge y tiene sus libros favoritos.
- Hace como si leyera.
- Señala la parte superior izquierda y sigue el texto con su dedo de izquierda a derecha.
- Usa las ilustraciones como claves para contar las historias.
- Sabe que la letra impresa es la que cuenta la historia, y no las ilustraciones.
- Reconoce su nombre escrito.
- Reconoce los símbolos / logos familiares.
- Se ve a sí mismo como lector.
- Vuelve a contar historias conocidas.
- Sabe que hay letras y que [as letras forman palabras; conoce algunos nombres de las letras.
- Comienza a recurrir más al texto impreso que a las ilustraciones.
- Señala las palabras que se le leen.

Leer para Aprender

Cuando los niños ya dominan la lectura, el foco cambia de la lectura al aprendizaje. Esta es una transición que deben hacer al ampliar su educación. Los siguientes pasos indican que el niño se convierte en lector con fluidez:

- Lee en silencio durante largos períodos de tiempo.
- Decide leer voluntariamente como actividad recreativa.
- Selecciona una diversidad de materiales de lectura incluyendo ficción, no ficción, y revistas.
- Hace preguntas basándose en el contenido.
- Sabe cuándo y cómo buscar más información.
- Usa materiales de referencia para obtener información.
- Visita la biblioteca local para obtener materiales de lectura.
- Critica y compara los libros, historias, y materiales informativos.

Lo que Usted Puede Hacer en Casa

La participación mejora el desempeño escolar. Los educadores dicen que leer en voz alta a diario es lo mejor que los padres pueden hacer en casa para preparar a sus hijos a tener una experiencia escolar llena de éxito. También hay otras formas en que pueden ayudarlos a convertirse en buenos lectores:

- Pedir a los niños que le lean a usted en voz alta — después preguntarles lo que más les gustó de la historia y los personajes principales.
- Establecer una hora de lectura familiar — turnarse leyendo un libro en voz alta por lo menos 15 minutos diarios.
- Obtener una tarjeta de la biblioteca para cada niño y visitarla con regularidad - pida a la bibliotecaria que le ayude a seleccionar libros.
- Asegurarse de que los niños lo vean a usted como parte de su vida diaria, y hable con ellos sobre lo que lee.
- Aprovechar los programas de TV educativa que enseñan el alfabeto y el sonido de las letras — esto ayuda a reforzar el aprendizaje de la lectura.
- Seleccionar libros y suscripciones a revistas como regalos de cumpleaños — esto demuestra que leer es DIVERTIDO!

Hagamos Preguntas Importantes

Las siguientes preguntas abiertas requieren destrezas de pensamiento crítico y generan una diversidad de respuestas. Son algunas de las preguntas de más alto nivel que los padres pueden hacer a sus hijos (y compartir sus propias respuestas con ellos), cuando leen con ellos. No hay respuestas “acertadas” o equivocadas, solo respuestas con significado que requieren que el lector piense en la historia y en sus propias experiencias antes de responder. Trate de formular estas preguntas para expandir la experiencia de lectura de su hijo o hija.

1. Miren la ilustración de la cubierta, lean el título o lean un extracto. Pregunte: “¿Qué crees que vaya a suceder en la historia?” Lean más adelante. Pregunte: “¿Qué crees que sucederá después? ¿Qué te hace pensar eso?”
2. ¿Qué parte te gustó más? ¿Por qué?
3. ¿Te recuerda esta historia de algo que hayas hecho o visto antes?
4. ¿Terminó la historia como esperabas? Si predijiste el final correctamente, ¿cuáles fueron las claves que te ayudaron?
5. ¿Se parece esta historia a alguna otra que hayas leído o visto? ¿De qué manera?
6. ¿Qué preguntas harías si el autor estuviera aquí? ¿Cuáles serían tus preguntas más importantes? ¿Cómo crees ~ el lector las contestaría?
7. ¿Alguna parte de la historia te hizo preguntarte algo? ¿Hubo alguna sorpresa?
8. ¿Por qué crees que el título del libro es _____
9. ¿Quién es el personaje principal de la historia? ¿Qué clase de persona es ese personaje? ¿Cómo lo sabes?
10. ¿Cuál de los personajes se parece más a ti? Explica por qué.
11. ¿Qué cosa cambiarías si tú fueras el autor?
12. En cualquier momento de la historia, ¿habrías actuado de diferente manera o habrías tomado decisiones diferentes que (Escoge a uno de los personajes de la historia)
13. Piensa en un final diferente para esta historia. ¿Cómo tendría que cambiar el resto de la historia para que quedara bien con el nuevo final?

Lectura en Parejas: ¡Es muy sencillo y funciona!

Algunos estudios realizados por Keith Topping, notable investigador británico, muestran logros sistemáticos y considerables en la comprensión y en las actitudes y una mayor precisión en las palabras al leer cuando la lectura se practica en parejas entre los niños y sus padres. Esta técnica permite a los lectores menos experimentados pasar de la lectura con apoyo (leyendo con uno de sus padres) a la lectura independiente en un periodo de tiempo relativamente corto.

1. Deje que sea el niño quien escoja el libro que le gustaría leer con usted.
2. Póngase de acuerdo para establecer una señal (un apretón, un Codazo, o un golpecito) que su hija pueda usar para indicar que le gustaría leer en voz alta por sí sola.
3. Tanto usted como su hijo pueden leer las palabras en voz alía juntos (de manera simultánea). Ajuste su velocidad a la del niño para que lean al mismo tiempo (no lean más de prisa ni más despacio que el niño.)
4. Cuando la niña se sienta suficientemente segura para leer el texto independientemente, ella le hará la señal no verbal (un apretón, un codazo, o un golpecito) que hayan acordado previamente, para indicarle que tiene deseos de leer por sí sola.
5. Elogie a su hijo por el esfuerzo de leer solo y continúe proporcionando un apoyo silencioso a medida que él lea soto hasta que cometa un error (una palabra equivocada, una mala pronunciación de la palabra o una omisión). Espere cuatro segundos para ver si el niño puede autocorregirse.
6. Si la niña no puede corregirse por si sola, señale la palabra y léala en voz alta y continúe leyendo a dúo con su hija hasta que nuevamente le dé la señal de que quiere leer independientemente.

• Sugerencia:

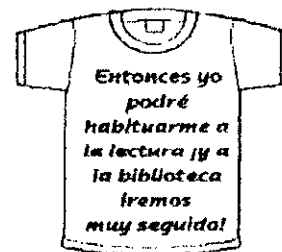
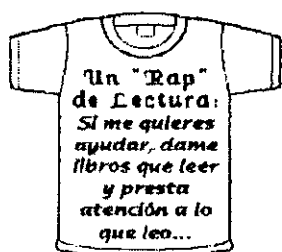
Siéntase en libertad de detenerse para comentar sobre las partes, las ideas o los personajes interesantes o confusos cada vez que lo juzgue pertinente. Es importante relacionar la historia a las experiencias diarias de su hijo.

• Tiempo que necesita:

Por lo menos cinco sesiones por semana, 5-10 minutos cada sesión, durante 5-10 semanas.

• ¿Qué resultados puede esperar?

Una precisión tres veces mayor en la forma en que normalmente lee su hija. Un progreso en la comprensión cinco veces mayor de la que mostraba su hijo.



Glosario de Estrategias Didácticas

Este glosario describe las siguientes estrategias didácticas. Las estrategias han sido divididas en componentes : qué, cómo, por qué, y cuando.

Estrategias Didácticas y Actividades del Alumno

Formemos Racimos

Diario Dialéctico

La Pecera

Debate de Cuatro Esquinas

Galería

Gran Conversación

Organizadores Gráficos

Visualización

Análisis del Protagonista

Improvisación

Monólogo Interno

Rompecabezas

Registro / Diarios de Aprendizaje

SS-Q-A- (Sé - Quiero - Aprendí)

Listas Verticales

Experiencia Personal

Mapa Literario

Pongamos el Ejemplo

Mente Abierta

Carpeta

Lectura Voluntaria

Escritura Espontánea

Teatro de Lectores

Protocolo para Responder en voz alta

Dramatización de Personajes

Seminario Socrático

Argumento Ilustrado

Imitaciones Estilísticas

Lectura en Silencio Continua

Protocolo para Pensar en Voz Alta

Diagrama de Venn

Representaciones Visuales.

Formemos Racimos

| Qué | Como | Por qué | Formato |
|---|--|---|---------|
| <p>Este mecanismo gráfico muestra posibles relaciones entre los hechos y las ideas; se basa en la idea de la Dra. Gabrielle Lussor - Rico en <i>Writing the Natural Way</i> (Escribamos de una Manera Natural) J.P. Tarcher, Inc., 1983).</p> | <p>Den a los alumnos una palabra. Hágalos usar asociaciones libres. Insista en que no hay respuestas "equivocadas"; añada todas las palabras sugeridas a la agrupación. Después pida a los alumnos que escriban un texto basado en una rama del racimo o una serie de palabras relacionadas.</p> | <p>Formar racimos ayuda a que fluyan las ideas sobre un tema dado. Los alumnos pueden también usar esta estrategia para estudiar para un prueba, responder a una película, o generar ideas antes de escribir en diarios o diarios de aprendizaje.</p> | |

Debate de cuatro Esquinas

| Qué | Cómo | Por qué |
|--|--|--|
| <p>Un debate en grupo grande sobre un tema complejo que motiva a los alumnos a expresar sus puntos de vista, para reflexiona y reconsiderar sus razonamientos, y sacar conclusiones.</p> | <p>Hagan cuatro rótulos: De acuerdo, En desacuerdo, Muy de Acuerdo, y Muy en Desacuerdo; coloquen uno en cada esquina. Escriba en el pizarrón un enunciado que provoque una reacción en los alumnos, diríjalos a moverse a la esquina del rótulo que refleje mejor sus opiniones. En las esquinas del rótulo que refleje mejor sus opiniones. En las esquinas, los alumnos deben quedarse mejor sus opiniones. En las esquinas, los alumnos deben quedarse aproximadamente cinco minutos discutiendo sus reacciones.</p> <p>Cada grupo escoge a un portavoz para reportar sus opiniones. Una vez que todos haya hecho sus reportes, abra el foro para la discusión. Finalmente permita a los alumnos que han cambiado de opinión que se cambien de esquina. Pídales que anoten si hay algún cambio de opinión y por qué.</p> | <p>Para enseñar a los alumnos a discutir temas sobre los que hay una variedad de puntos de vista</p> |

Galería

| Qué | Cómo | Por qué | Dónde |
|---|---|--|---|
| Después de leer una selección, los alumnos examinan, discuten, comentarios, preguntas, y respuestas personales que se expondrán en el aula como en una galería de arte. | <p>Cuelguen tres secciones de papel blanco (tipo camisería) Comentarios, preguntas y Respuestas Personales. Pida a cada alumno que exprese un comentario objetivo, una pregunta, y una respuesta personal a la lectura, y que después, sin hablar, lo coloque bajo el rótulo apropiado.</p> <p>Después pida a los alumnos que caminen en silencio por la "galería", leyendo cada "pieza de exhibición". Finalmente póngalos a discutir los comentarios de sus compañeros; aclare el texto como sea necesario.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para permitir a los alumnos demostrar su nivel de comprensión sin temor a cometer errores. • Para enseñar a los alumnos elementos comunes en sus respuestas a un texto literario. | Después de que se haya leído el fragmento de un texto o todo el texto por completo. |

Gran Conversación

| Qué | Cómo | Por qué | Dónde |
|--|---|--|---|
| Una gran conversación es un ejemplo de una discusión de literatura llena de significado. | Cinco alumnos voluntarios pasan al frente de la clase y discuten un trabajo literario o un aspecto de él. Uno de ellos lleva un registro de los temas y asuntos discutidos. Al terminar la discusión, el líder revisa el registro y reporta las configuraciones que pudiera surgir. | Los alumnos tienen oportunidad de demostrar la manera de intercambiar varias respuestas a la literatura. Participar u observar una Gran Conversación. | Después de que se haya leído el fragmento de un texto todo el texto por completo. |

Análisis del Protagonista

| Qué | Cómo | Por qué | Cuándo |
|---|---|--|---|
| Una actividad de grupo en la que cada alumno adopta la identidad de un personaje de la literatura y responde a preguntas desde la perspectiva del personaje. | Divida la clase en grupos de 3 a 5 alumnos. Cada uno escogerá un personaje cuya identidad él o ella adoptará. Entonces, a su vez, cada "personaje" responderá a preguntas planteadas por otros miembros del grupo, (se sugiere un límite de dos minutos por personaje). | El alumno necesita "sentarse en el banquillo ardiente" para experimentar una obra literaria desde un punto de vista diferente. | Después de que se haya leído el fragmento de un texto o todo el texto por completo. |
| <p>Para facilitar la ejecución de esta estrategia, consideren estas sugerencias :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Permita a los alumnos trabajar en grupos para generar una tormenta de posibles preguntas. Sus preguntas podrían enfocarse en recordar la historia. (¿Quién hizo...? o bien ¿Qué sucedió después de que...?) o en la especulación de las emociones del personaje (¿Cómo te sentiste cuando...?) 2. Ponga a los alumnos en grupo de "expertos" en personajes para que puedan intercambiar ideas sobre los diferentes personajes. 3. Utilice títeres, máscaras de personajes, y murales vivos para guiar las actividades. | | | |

Organizadores Gráficos

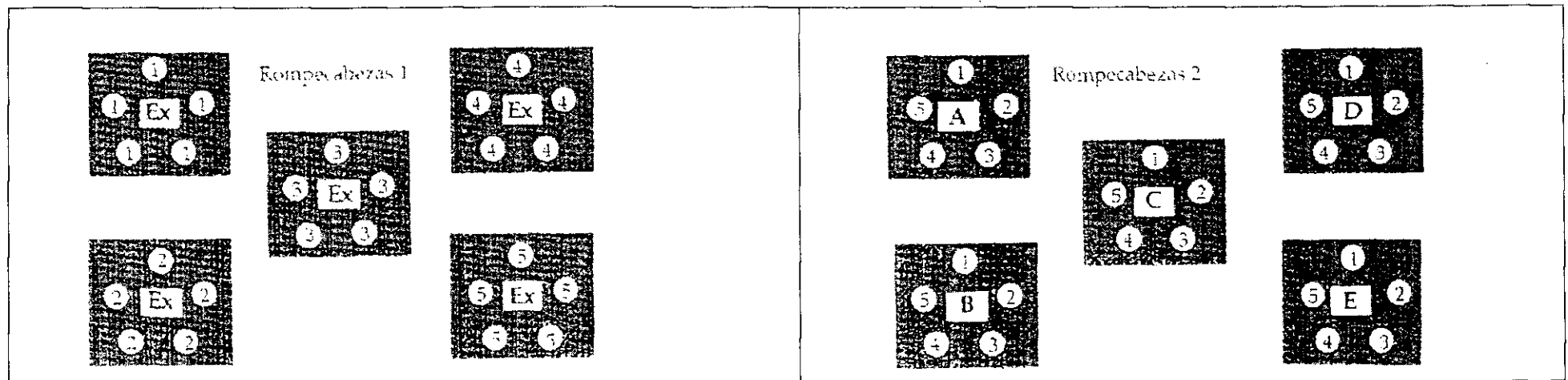
Los organizadores gráficos son representaciones visuales de hechos e ideas. Existen múltiples mecanismos gráficos que pueden ayudar a los alumnos a explorar y organizar las ideas. Algunos mecanismos gráficos que pueden usarse son los racimos, mapas-telaraña y diagrama Venn.

Visualización

| Qué | Cómo | Por qué | Cuándo |
|---|--|--|--|
| Un proceso en el que los alumnos crean imágenes visuales en respuesta a una descripción oral dada por el maestro. | Para familiarizar a los alumnos con el proceso. Dígalos que cierren los ojos y se imaginen un objeto común (por ejemplo, una manzana, una galleta, un automóvil). Después ayúdelos a describir estas imágenes en voz alta; hágalos notar en la discusión las semejanzas y diferencias que existen en las imágenes de los alumnos sobre un mismo objeto. Después, dirija a los alumnos en la repetición del proceso de imágenes mentales a medida que usted lee una descripción llena de detalles sensoriales. | La visualización permite a los alumnos hacer contacto personal con una situación pero no directo. Algo que ayuda es "componer" mentalmente una escena antes de leer un texto o escribir una trabajo descriptivo. También adquieren mejor conocimiento de la forma en que contribuye un lugar al significado de un trabajo literario. | Antes, en el transcurso, o después de que los alumnos lean un texto. |

Rompecabezas

| Qué | Cómo | Por qué |
|---|--|---|
| <p>En esta técnica de aprendizaje colaborativo, los individuos se vuelven expertos en cierta parte de un texto y después intercambian su conocimiento con los integrantes del pequeño grupo. (A los grupos se les llama grupos de "casa" o quipos "arco - iris").</p> | <p><i>Rompecabezas 1</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezca grupos de "casa". Asigne un número "experto" a cada alumno. • Use estos números para reunir a los alumnos en grupos de "expertos". Ellos deben dominar el contenido asignado y determinar cómo enseñarlo a sus grupos. • Envíe a los "expertos" de nuevo a su grupo de casa para enseñar el contenido que aprendieron en los grupos de expertos. <p><i>Rompecabezas 2</i></p> <p>Dirija a los miembros del grupo de casa para que se conviertan en expertos de una porción del contenido y después compartan su conocimiento con el grupo.</p> | <p>Esta estrategia permite a los alumnos cubrir grandes porciones de material en un corto periodo de tiempo. Cada alumno comparte la responsabilidad de aprender el tema.</p> |



Registros y Diarios de Aprendizaje

| <i>Qué</i> | <i>Por Qué</i> | <i>Cuándo</i> |
|---|--|---|
| <p>Los registros y diarios de aprendizaje -a veces considerados sinónimos- son libretas donde los alumnos registran lo que están aprendiendo dentro y fuera de la escuela. En ellos los alumnos toman notas; registran sus observaciones, procesos de aprendizaje, diálogos, reflexiones, y listas; cavilan sobre el despliegue de eventos de noticias e historias ficticias.</p> | <p>Ambas técnicas ofrecen a los alumnos oportunidad de aclarar sus pensamientos, hacer asociaciones, y reflexionar sobre el aprendizaje. Los diarios que se usan para registrar observaciones personales suelen dar a los alumnos el brote de ideas para escribir que pueden elaborarse y pulirse en borradores subsecuentes.</p> <p>Los diarios dialécticos y de aprendizaje se usan en todas las áreas de contenido para aclarar un texto y/o discusiones de la clase.</p> | <p>A diario, varias veces por semana, o semanalmente.</p> <p>Estos diarios proporcionan datos sobre la forma en que entienden los conceptos los alumnos y sugieren temas para otras discusiones en el salón de clase.</p> <p>Estos documentos suelen calificarse dando con comentarios pero son correcciones.</p> |

S - Q - A

| <i>Qué</i> | <i>Por Qué</i> | <i>Cuándo</i> |
|---|---|--|
| <p>Se utiliza un formato metacognitivo que implica un proceso de pensamiento de tres partes.</p> <p>Antes de leer, se pide al lector que indique:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lo que ya sabe sobre el tema 2. Lo que quiere saber después de leer <p>Después de leer, se pide al lector que demuestre</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. lo que ha aprendido de la lectura. | <p>Este proceso logra tres cosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activa el conocimiento o esquema del alumno • Proporciona a los alumnos un propósito para leer • Pide a los alumnos que resuman lo que han aprendido. | <p>El proceso se introduce antes de leer y se usa durante y después de la lectura.</p> |

Improvisación

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Por Qué</i> | <i>Cuándo</i> |
|---|---|--|--|
| <p>Una improvisación es un monólogo espontáneo o un diálogo en respuesta a una situación hipotética o simulada.</p> | <p>Asigne o pida a los alumnos que escojan personajes, y luego les den una idea o situación a la cual deban responder.</p> <p>Por ejemplo, divídalas en grupos para improvisar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un diálogo es una escena literaria escrita o no escrita o una de la fiesta de un alumno. • El diálogo o acciones de un grupo de porras en un juego hipotético de fútbol • Una llamada telefónica a una estación de radio o televisión sobre un tema de controversia | <p>Como las improvisaciones no se planean generan un entendimiento intuitivo de parte de los participantes. A diferencia de las presentaciones orales formales, las improvisaciones son informales y juguetonas.</p> <p>Ayudan a los alumnos a :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mejorar su integridad, inventiva y destrezas de lenguaje oral • entender a los personajes literarios a los que analizan. • Interesarse y participar en la discusión de un tema. • crear diálogos realistas para historias y obras teatrales. | <p>En momentos apropiados durante el estudio de una obra de literatura; la discusión o un asunto de importancia; o durante la escritura del borrador de un cuento, obras teatrales, o la preparación para contar oralmente una historia.</p> |

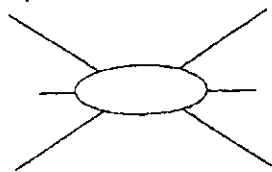
Experiencia Personal

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Por Qué</i> | <i>Cuándo</i> |
|---|--|--|--|
| Los alumnos reconocen la relación o semejanza que existe entre alguna experiencia personal que hayan tenido y la experiencia de un personaje u otro aspecto de la selección de lectura. | Identifique un tema (u otros aspecto) de la literatura estudiada. Pida a los alumnos que escriban rápidamente de la relación que encuentren entre una experiencia personal (por ej. Un evento emocionante, una decepción amorosa, el primer día de clases, el perjuicio) con el tema o aspecto seleccionado- | Esta estrategia motiva a los alumnos a descubrir la relación entre sus vidas y las experiencias de un personaje. También les ayuda a darse cuenta que la literatura explora las verdades y experiencias universales. | <ul style="list-style-type: none">• Como introducción a una obra literaria• En anticipación a un punto crítico en la obra (por ej. Justo antes del clímax)• En respuesta a la lectura de una obra. |

Mapa Literario

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Cuándo</i> |
|---|---|---|
| Como los racimos, el mapa literario es un mecanismo gráfico que ofrece al alumno oportunidad de planear un texto. Un mapa es un Gestalt, un cuadro total de una idea para escribir con sus partes principales y menores, que muestra las interrelaciones de las ideas. Los mapas literarios también pueden usarse como un medio para analizar un texto literario. | Esta puede ser una actividad colaborativa o individual. Dirija a sus alumnos para que dibujen una forma geométrica grande -un círculo, un cuadro- que represente la tesis. De esa forma deben extender líneas que representen ideas principales y auxiliares. | Un mapa literario se usa como organizados anticipado o una estructura de las ideas para escribir composiciones, notas y la comprensión de un texto. |

Los mapas toman varias formas y tamaños, dependiendo del trabajo que se vaya a organizar. Deje que los alumnos ejerciten su creatividad al estructurar sus mapas. Estas son algunas configuraciones posibles que pueden tener mapas:



Pongamos ejemplo

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Por Qué</i> | <i>Cuándo</i> |
|--|--|--|---|
| Poner un ejemplo es la demostración de una conducta deseada. Un ejemplo lo puede poner el maestro o el alumno. | La estrategia de "pensar al hacer algo" se basa en el concepto de poner el ejemplo: Son preparación, lea una selección a la clase. Después verbalice el proceso del pensamiento que usó para entender lo que leyó. Luego pido a los alumnos que describan los pasos que usted siguió. | Poner el ejemplo de cómo responder una persona a un texto escrito, o cómo se lee la literatura, puede ser mas útil para los alumnos. | Antes de que se espere que los alumno usen una destreza en particular, por ej., los mapas literarios, los racimos, las listas verticales. |

Carpeta

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Por qué</i> |
|--|--|---|
| <p>Una carpeta es una colección del trabajo de un alumno que se ha reunido en el tiempo y periódicamente se revisa.</p> <p>Una carpeta puede incluir:</p> <ul style="list-style-type: none">• artefactos que representen la vida y logros de los alumnos• expedientes activos, listas de chequeo, observaciones del maestro o los padres, notas sobre entrevistas.• la autoevaluación del alumno respecto a sus procesos de aprendizaje a través del programa de estudio.• proyectos o exhibiciones que representen sus destrezas en el lenguaje oral y auditivo; ilustren su capacidad de lectura y escritura; y la habilidad de realizar y entender la investigación.• trabajo estudiantil que demuestra lectoescritura y otros medios, así como el uso apropiado de la tecnología.• proyectos, observaciones, o reflexiones que ejemplifiquen su habilidad para trabajar eficientemente en situaciones de grupo: discutir, crear y resolver problemas. | <p>Comenzar un proceso de llenar las carpetas gradualmente, elaborando un sistema funcional para reunir y guardar los trabajos, para autoevaluación del alumno, y para las entrevistas entre padres y maestros.</p> <p>Existen muchos diseños para estas carpetas que van desde los ejemplos creados por maestros individuales que se discuten con los alumnos para expresar evaluaciones amplias.</p> | <p>Las carpetas proporcionan ejemplos más auténticos de lo que han logrado los alumnos que las evaluaciones requeridas. Compilar los trabajos motiva a los alumnos reflexionar y evaluar su proceso de aprendizaje.</p> <p>Las carpetas pueden usarse para:</p> <ul style="list-style-type: none">• mostrar el talento del alumno• mostrar su desarrollo; motivar la autoevaluación• aquilatar el trabajo estudiantil con el fin de evaluar al alumno• determinar un programa académico. |

Lectura Voluntaria

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Por Qué</i> | <i>Cuándo</i> |
|--|---|---|---|
| <p>Los alumnos y el maestro participan en el intercambio voluntario y aleatorio de sus diarios dialécticos. Estas lecturas pueden tardar de 5 a 15 minutos.</p> <p>Participe activamente con los alumnos durante esta actividad. Podría haber espacios extensos de silencio al principio. Tenga paciencia.</p> <p>(Tal vez los alumnos quieran ilustrar sus imágenes verbales)</p> | <p>Los alumnos seleccionan de entre palabras, frases, o enunciados que encuentren particularmente importantes o que creen una imagen mental vivida. Pídeles que registren sus selecciones en la columna izquierda de su diario dialéctico. En la columna derecha deberán decir por qué sus selecciones evocan este significado o imagen especial. Así, los alumnos.</p> <p>Voluntariamente y al azar.</p> <p>Leerán en voz alta -como los Cuáqueros hacen en sus juntas.</p> <p>Mientras una persona lee, los demás escucharán.</p> | <p>Esta estrategia da validez a las reacciones personales de los alumnos sobre un trabajo y les permite expresar esas reacciones en un ambiente en el que nos e imparten juicios.</p> | <p>Después de la primera lectura o medida que progresa el lector en su lectura del texto.</p> |

Escritura Espontánea

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Por Qué</i> | <i>Cuándo</i> |
|--|---|---|---|
| <p>Un ejercicio de 5 - 10 minutos que permite al alumno escribir de manera espontánea para descubrir lo que saben.</p> <p>A la escritura espontánea a veces se le llama escritura libre.</p> <p>Cuando se usa este enfoque para generar visualmente ideas, el resultado se llama escritura espontánea.</p> | <p>Los alumnos escriben sobre un tema dado hasta que sus dedos se cansen -o por cierto tiempo. Dígales que muevan su lápiz-continuamente. Si no pueden pensar en qué escribir, deben repetir la última palabra o frase hasta que algo les venga a la mente. Déjeles no hacer caso a la puntuación, ortografía y gramática... ¡pero que escriban“!</p> | <p>La escritura espontánea desarrolla la habilidad de los alumnos para generar lenguaje . Saca los descubrimientos internos a la superficie, proporcionando a los alumnos una visión interna de sus pensamientos.</p> | <p>Antes, durante o después de aprender la experiencia.</p> |

Teatro de Lectores

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Por Qué</i> |
|---|---|---|
| <p>El Teatro de Lectores es una interpretación dramática de la literatura en la que los actores leen partes escritas en forma de guión, de manera semejante a las producciones de obras radiofónicas. Esta dramatización no requiere movimiento escénico ni memorización.</p> | <p>Los guiones de Teatro de Lectores pueden comprarse, pero los alumnos participan más cuando ellos mismos los crean. Una clase de alumnos mayores -experimentados en material de guiones para Teatro de Lectores- pueden proporcionar un buen ejemplo para los alumnos más pequeños. Al crear guiones con una clase novata. Comience con una sólida historia de la cual una escena ya haya sido redactada en forma de guión. Junto con toda la clase, escriban otra escena. Divida el resto de la historia de manera que los alumnos en grupos pequeños o con un compañero puedan terminar el guión. Reúna a los grupos para dar una lectura "en frío" y discutir el guión antes de modificarlo. Este proceso de lectura y modificación puede hacerse varias veces de acuerdo a la complejidad del material.</p> <p>La literatura ideal para los guiones del Teatro de Lectores tiene un argumento muy sólido. Mucho diálogo, varios personajes, y una narración mínima o que puede adaptarse al diálogo.</p> <p>A medida que los alumnos adquieren más experiencia en adaptar la literatura a guiones, anímelos para que incluyan efectos de sonido y otros mecanismos de lectura coral para agregar variedad, establecer el tono, o aumentar la tensión dramática.</p> | <ul style="list-style-type: none">• Para mejorar la lectura de comprensión• Para desarrollar las destrezas orales, auditivas, y de escritura.• Para motivar la colaboración creativa. |

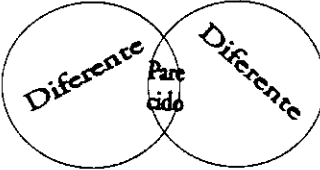
Dramatización de Personajes

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Por Qué</i> | <i>Cuándo</i> |
|---|---|---|---|
| <p>En la presentación dramática de personajes, los alumnos representan el papel de personajes ficticios o no ficticios conocidos -de las artes, ciencias, matemáticas, ciencias sociales u otras ramas de la vida pública- y después improvisan un diálogo basado en su entendimiento de esos personajes, escenarios o conflictos.</p> <p>Los términos "dramatización" e "improvisación" suelen usarse intercambiamente, pero son diferentes; una dramatización se basa en algunos factores conocidos. El análisis de Personajes, otra estrategia de este glosario, es un ejemplo de dramatización.</p> | <p>Los alumnos pueden prepararse en pequeños grupos para representar ejercicios de dramatización.</p> <p>Para un análisis más a fondo puede usarse el método de rompecabezas. Nuevamente, se asigna a cada alumno en su grupo convertirse en "experto" de un personaje específico. No obstante, en este ejemplo los grupos de expertos se reúnen para discutir sus introspecciones en los personajes y las situaciones que se estudian; cada miembro del grupo de expertos se prepara para representar a su personaje. El maestro o un alumno selecciona situaciones o escenas hipotéticas que reproduzcan los eventos reales o ficticios para que los alumnos hagan su representación.</p> | <p>La representación de un papel permite a los alumnos "seguir los pasos" de otra persona y de ese seguimiento extraer un nuevo entendimiento del personaje y la situación. La razón fundamental de ofrecer a los alumnos la oportunidad de representar a un personaje es semejante a la que se describe en la Improvisación.</p> | <p>La representación dramática de un personaje es apropiada después de que los alumnos han leído suficiente sobre la historia, un personaje, un conflicto, o un periodo histórico para generar interpretaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • para estimular una discusión • para prepararse para escribir trabajos |

Protocolo para pensar en Voz Alta

| <i>Qué</i> | <i>Cómo</i> | <i>Por Qué</i> | <i>Cuándo</i> |
|---|---|---|--|
| De dos en dos libremente los alumnos intercambian pensamientos y exploran ideas, alentándose entre sí y expandiendo las ideas del compañero (Limite esta actividad a dos alumnos para que cada uno reciba comentarios inmediatamente) | Diga a los dos niños que, al leer en voz alta, deben libremente ,expresar a su compañero lo que piensen sobre el contenido o los problemas que encuentren -y la forma de resolverlos-, cualquier conexión que puedan hacer con personas o situaciones de la vida real y cualquier interpretación o juicios que hagan. | Este proceso evoca una máxima participación a medida que los dos alumnos luchan con abrir el nivel literal (por ej., el vocabulario, la persona que habla, las imágenes, etc.) también fuerza al alumno a articular la forma en que llegaron a entender la selección. | Mientras los alumnos leen un texto literario con un compañero. |

Diagrama Venn

| Qué | Cómo | Por Qué | Cuándo | Formato |
|--|---|--|--|---|
| <p>Un diagrama Venn es un mecanismo gráfico (dos círculos traslapados) para poner en forma de diagrama las semejanzas y diferencias entre los personajes, historias, u otros elementos</p> | <p>Los alumnos pueden trabajar individualmente, con un compañero, o en grupos. Pídales que rotulen el diagrama con los nombres de las dos entidades que se analizan. Muéstreles cómo anotar los elementos particulares a cada entidad en las partes externas de cada círculo. Dentro del traslape de los círculos deben poner la información común a ambas entidades (Ver diagrama). Esta información puede registrarse en forma de notar o en oraciones, y se pueden incluir ilustraciones</p> | <p>Esta actividad permite a los alumnos analizar las semejanzas y diferencias en un formato visual.</p> <p>Todos los alumnos pueden tener éxito en esta actividad porque requiere de un mínimo de escritura.</p> | <p>Antes de que los niños escriban un ensayo comparativo / contrastante o de que entren en la discusión.</p> |  |

Representaciones Visuales

| Qué | Cómo | Por Qué | Cuándo |
|--|--|--|--|
| <p>Una representación visual es una respuesta gráfica a un texto literario realizado por un individuo o un grupo pequeño. Existen numerosas estrategias que motivan a los alumnos a hacer relaciones entre el pensamiento verbal y visual. Algunos ejemplos son actividades en que se hacen murales, "collages", bosquejos que se expanden y cuadros de una sola página.</p> | <p>En los bosquejos que se expanden, los alumnos discuten en grupos lo que más le intriga en una lectura. Puede tomar el texto como un todo, ó a un personaje, un tema, un episodio individual, símbolos y así en adelante. Su interpretación los guía a crear una reproducción visual para compartir con la clase. Los grupos usan papel para carteles, plumones de colores, fotos de revista, u otros materiales para crear sus gráficas. Después explicarán sus representaciones visuales a la clase.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Para dar a todos los alumnos, pero especialmente los educandos y a los pensadores visuales, una oportunidad de lograr un significado visual. • Para estimular la discusión • Para motivar el Pensamiento metafórico. Con práctica, los alumnos al hacer sus interpretaciones visuales tienden a ir más allá de la observación literal. | <ul style="list-style-type: none"> • Durante la lectura al terminar de leer el texto. • En preparación de una discusión de la clase o un trabajo de escritura. |
| <p>Las representaciones visuales deben mostrar una interpretación del texto.</p> | <p>Para crear un cuadro de una sola página, los alumnos incorporan</p> <ul style="list-style-type: none"> • citas del texto • una imagen visual -dibujada o recortada de revistas- • preguntas y/o afirmaciones personales sobre el texto. • objetos encontrados. <p>Ellos agrupan -como en el collage- todos o algunos de estos elementos alrededor de una impresión, sentimiento, o pensamiento dominante sobre lo que han leído.</p> | | <p>Los alumnos pueden, por ejemplo, discutir los cuadros de una sola página que han hecho al terminar de leer un capítulo de una novela antes de hablar del capítulo en sí.</p> |

SEGUNDA SESIÓN:

DANDO UNA MANO CON LA TAREA

DANDO UNA MANO CON LA TAREA

¿Qué tanto deben involucrarse los padres con las tareas de los hijos?. Qué pueden hacer para ayudar?

¿Que papel debe usted hacer en las tareas de sus hijos? ¿Deben los padres ser asesores, supervisores de tareas, observadores o alentadores?

De acuerdo a las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza y buen aprendizaje, el aprovechamiento de los estudiantes aumenta en forma significativa cuando los maestros regularmente dan tareas y los estudiantes les hacen conscienciadamente.

Los Padres deben encontrar un "término medio" entre hacerle la tarea al niño o no involucrarse. A pesar de que la tarea es esencialmente un contrato entre maestro y alumno, todos los niños trabajan mejor si saben que sus padres están interesados en lo que están haciendo.

Los padres necesitan entender que los dos propósitos básicos de la tarea son; revisar el material enseñado en la escuela y fomentar independencia y creatividad. Mientras que usted no debe "estudiar" por su hijo(a) o hacerle las tareas, usted puede proporcionar una atmósfera útil en su casa que anime a su hijo a hacer lo mejor que pueda. Aquí hay algunos consejos:

* *Sea accesible para su hijo:* Su hijo debe saber que aunque usted no le haga la tarea asignada, usted ayudará en otras formas. Esté dispuesto a ayudarlo a practicar el deletreo o las matemáticas;

sugiera ideas de proyectos si su hijo se confunde; ayúdelo a encontrar periódicos y revistas que se necesiten para completar una tarea.

• *Proporcione una buena atmósfera de trabajo en casa:* Su hijo necesita un lugar tranquilo para hacerse tarea. Si usted puede proporcionarle un cuarto separado, mejor. Sino, debería designar un área de estudio. Un niño más pequeño puede necesitar un área en la cocina o corredor donde usted pueda estar cerca, pero un niño más grande debe tener más privacidad. El área debe incluir una silla cómoda, buena luz, una mesa o escritorio y materiales tales como papel, lápices, y libros de referencia.

• *Ayude a su hijo a que aproveche el tiempo.* Usted debe darse cuenta de cómo su hijo aprende mejor, y las horas del día en que trabaja mejor. Teniendo esto en mente, usted y el niño deben poner una hora regular para las tareas.

Por ejemplo algunos niños necesitan el tiempo criandose para seguir sus propias actividades y pueden trabajar mejor después de la comida. Otros pueden sentirse más cómodos haciendo la tarea inmediatamente después de salir de la escuela. Los niños con lapso de atención corto, necesitan más descansos que los que se pueden concentrar mejor.

Los niños aprenden las cosas en forma diferente.

Quizá su hijo domine mejor la lectura.

si la usamos en un cuento real, en vez de aprenderlas de memoria. Usted debe tratar de acomodar la manera de aprender de su hijo, en lugar de tratar de cambiarlo. Hable con la maestra acerca de los métodos de instrucción dentro del salón de clase, que sean mejores para su hijo.

• *Fíjese cuando hay indicios de problemas:* Si su hijo tiene dificultades persistentes con su tarea, o parece que nunca tiene tarea, o siempre tiene demasiado para poder terminar, usted debería tener una junta con la maestra para ver si hay algún problema. Si usted muestra interés en las tareas de su niño, generalmente encontrará que la maestra le responde y lo ayuda.

• *Tenga una actitud positiva hacia la escuela.* La mayoría de los niños responden mejor si se les premia por sus esfuerzos. Usted ayudará a su hijo mas si mantiene una actitud positiva hacia la escuela y muestra confianza en su éxito. Lea con su hijo para entretenerse. Pídale que lea su hijo los proyectos y el periódico semanal del salón de clase. Exhiba por la casa las hojas de exámenes de su hijo u obras de arte. Consistentemente elogie los esfuerzos de su hijo, asista a las funciones de la escuela, y muestre a su hijo que tan maravilloso puede ser el aprendizaje.

Para mejorar el hábito de hacer la tarea: 8 Pasos

Paso 1 · Haga saber al hijo que usted piensa que la tarea es importante.

Calmada y firmemente diga al niño que la tarea es tan importante como el trabajo de la clase y que ella le ayudará a practicar las destrezas que necesita adquirir. Dígale que usted cuenta con que la tarea se haga a diario y que eso es su trabajo. Si su hijo alega con usted sobre la tarea, continúe firme pero calmadamente diciendo, "La regla de nuestra casa es que tú debes hacer la tarea. Juntos nos aseguraremos de que esto se haga así."

Paso 2 · Establezca una hora para hacer la tarea.

Esta será una hora programada, que usted y su hija fijarán, durante la cual su niña debe hacer su tarea. Todas las demás actividades deberán interrumpirse; su hija debe acudir al área de estudio y ponerse a trabajar. Considere escribir la hora para cada día de la semana en un calendario donde pueda verse fácilmente. Anime a su hija a apegarse a este horario. Esto eliminará discusiones sobre cuándo debe hacerse la tarea.

Paso 3 · Prepare una área para trabajar.

Ayude a su hijo a escoger un lugar en la casa donde vaya a hacer su tarea. Mantenga ese lugar silencioso (ni TV, ni radio) y no permita que otros lo invadan.

Paso 4 · Proporcione Útiles para hacer la Tarea.

Ponga en un recipiente, que puede ser una caja de zapatos, los útiles necesarios para hacer las tareas (papel, lápices, sacapuntas, engrapadora, cinta adherida, crayones, regla, sujetapapeles, borradores, diccionario, listo evitará que su hija pierda el tiempo buscando con qué hacer la tarea. Trate de no usar estos útiles para otros fines.

Paso 5 · Cerciórese de que el niño esté haciendo su tarea.

Cerciórese de que su hijo comience a tiempo y termine todo el trabajo durante el tiempo establecido. Si no está usted en casa llame al niño al principiar la hora de la tarea para ver si ya ha comenzado y pídale que no la guarde para que usted la vea al regresar a casa. Con prontitud, revise la tarea y vea si está limpia y completa. Si es así, dele un abrazo y dígale algo positivo. Si no, hable con él para determinar el problema.

Paso 6 · Elogie y recompense a la niña por el esfuerzo realizado.

Esto es muy importante. Elogie los esfuerzos diarios de su hija y sea muy específico. En vez de elogiarla en general, "Qué bien estás trabajando," dígale algo como, "De verdad me gusta mucho lo limpio y organizado que hiciste tu trabajo el día de hoy," o "Te acordaste de usar mayúsculas y puntos en todas tus oraciones."

Paso 7 · Torne medidas cuando no se haga la tarea.

Siéntese y calmadamente diga a su hijo que tiene una alternativa: o hace su tarea o pierde privilegios. Dígale, "Si optas por no hacer tu tarea, no podrás ver la tele (hablar por teléfono, o jugar con amigos, etc.)." Si su hijo le discute se queja o llora: No se dé por vencido. Permanezca calmado, pero sea firme y consistente. Repita la regla de la tarea: "Tú escoges. Si decides no hacer la tarea también estarás decidiendo perder privilegios." Recuerde que usted tiene todo el derecho de insistir que se cumpla con la tarea todos los días, pues está actuando en beneficio del niño.








Paso 8 · Trabaje con la maestra(s).

Los padres y maestros se asocian para ayudar a los alumnos a triunfar. Contacte a la maestra(s) si su hija o hijo:

- suele tener dificultad para hacer su tarea o si espera hasta el último momento.
- suele no traer tarea a casa o le dice que no le asignaron ningún trabajo.
- le dice que siempre hace la tarea en la escuela.

¿ No hubo Tarea el día de hoy ?

Haga que regularmente su hija/hijo
Invierta tiempo haciendo tarea :

-  En Lectura, matemáticas, Ortografía, etc.
-  Estudiando las tablas de sumar, restar, dividir o multiplicar.
-  Leyendo un libro o revista de su elección.
-  En un juego educativo o resolviendo un acertijo.
-  Escribiendo a alguien una carta
-  Trabajando en un proyecto artístico
-  Organizando sus materiales escolares (carpeta, cuaderno, mochila).

Recompense el Sentido de Responsabilidad

La tarea suele ser la primera responsabilidad importante que se da a un niño. Es esencial recompensar a los niños cuando cumplen con su responsabilidad elogiándolos, dándoles reconocimiento o un privilegio especial. Los privilegios (no los sobornos) fomentarán la conducta responsable.

Incentivos Que Fomentan la Conducta Responsable

- Notas personales de Mamá o Papá felicitándolo por algo bueno que haya hecho
- Comida un postre preparado especialmente para el niño
- Invitar a amigo/amiga a dormir en casa
- Acostarse más tarde que de costumbre
- Llevar a sus padres a comer (a un lugar como McDonald's). Se da al niño el dinero que normalmente gasten los padres y se le deja ordenar la comida para la familia
- Tiempo extra para ver la televisión
- Ir a algún lugar especial (*evento* deportivo, baile, concierto, cine,
- Inscripción en una clase de interés especial, o de deportes
- Jugar con él/ella (monopolio, damas,
- cartas, juego de computadora, etc.)
- Golosinas especiales en la lonchera
- Dinero extra para su domingo
- Regalo especial (libro, prenda de ropa, etc.)
- Escoger un restaurant para cenar
- Recoger algo especial en el menú
- Paseo especial (biblioteca, de pesca, acampar, excursión, etc.)
- Comprar un juguete al niño para usar con tiempo que se ha ganado
- Ganarse el derecho de comprar algo de comer o beber que él/ella escoja en el mercado

Promueva con regularidad el hábito responsable de hacer la tarea recompensando a su hijo o hija por cumplir con sus trabajos y usando los siguientes cupones.

¡FANTASTICO!

CUPON DE TAREA

La tarea te quedó **FANTASTICA** esta semana. Este cupón te da derecho a una hora de tiempo libre con mamá o papá



¡QUE BIEN!

CUPON DE TAREA

Hiciste tu tarea tan bien esta semana que puedes acostarte una hora más tarde el viernes por la noche.



¡EXCELENTE!

CUPON DE TAREA

Tu tarea estuvo **EXCELENTE** esta semana, tienes derecho a una comida con mamá o papá en el restaurant que tú escojas.

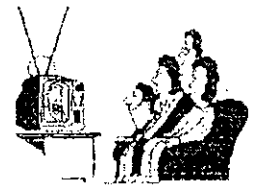


A
Comer

TE FELICITO

CUPON DE TAREA

Por haber hecho tu tarea limpia y completa puedes escoger el programa de televisión que quieras ver.



¡TE PASASTE!

CUPON DE TAREA

Por ser responsable y cumplir con tu tarea esta semana este cupón te da derecho a:



QUE ORGULLO NOS DAS

CUPON DE TAREA

Has hecho un trabajo tan bueno al cumplir con tus tareas, que hemos planeado algo especial para ti:



Mejorando los Hábitos para hacer las Tareas

Los maestros necesitan y merecen el apoyo del padre para ayudar a los estudiantes a desarrollar una actitud positiva hacia las tareas. La investigación nos dice que el tiempo empleado haciendo las tareas directamente afecta el logro del estudiante. La tarea ayuda a los estudiantes a aprender como seguir las direcciones, trabajar por su propia cuenta, empezar y completar una tarea, administrar su tiempo y trabajar con todo su potencial.

¿Qué pueden hacer los profesores?

La responsabilidad de un profesor es asegurarse que la tarea sea una experiencia significativa relacionada directamente a los resultados del aprendiz y también para asegurarse que esta conexión sea obvia tanto a los padres como con los estudiantes. Esto puede ser conseguido:

- *ofreciendo a los padres las herramientas e información que ellos necesiten para hacer que la tarea sea una experiencia exitosa (ver A-H)
- *proporcionando frecuentemente una tarea interactiva que involucre a los miembros de la familia
- *ofreciendo una respuesta a las tareas oportuna hacia los estudiantes
- *reconociendo a los estudiantes que completan y entregan las tareas regularmente
- *reconociendo a los padres que apoyen regularmente su programa de tareas

¿Qué pueden hacer los padres?

La responsabilidad de un padre es:

- *proporcionar el ambiente necesario y apoyo para las tareas (ver A, B)
- estar preparado para resolver problemas en tareas comunes (ver C, D)
- *consultar con los profesores oportunamente cuando problemas crónicos en las tareas ocurren
- *monitorear la culminación de las tareas incluso cuando no se han dejado tareas (ver E)
- recompensar los hábitos responsables con las tareas (ver F, G)

Autoevaluación para Alumnos pequeños de Escuela Primaria

Nombre del Alumno : _____ Fecha _____

1. ¿Qué te gusta más de la escuela ? _____

2.- ¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela ?

3. En el salón de clase, ¿Cuál es la materia que más te gusta estudiar?

(ej.: lectura, matemáticas, escritura, ciencias, arte, etc) y ¿por qué ?

4. En el salón de clase, ¿Cuál es la materia que menos le gusta estudiar ?

(ej.: lectura, matemáticas, escritura, ciencias, arte, etc) y ¿por qué ?

5. ¿Qué es lo que más quieres que tus madres o tu maestro sepan sobre tu trabajo en la escuela ?

Artículos para sobrevivir las tarea

Conserve los siguientes artículos en una caja para que su hijo/a los pueda llevar al lugar donde desee estudiar—al escritorio, a la mesa de la cocina, etc.



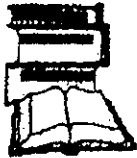
Artículos para la tarea grados K-3

- _creyones
- _lápices
- _borradores
- _cinta adhesiva
- _cartulina
- _engrapadora
- _diccionario para niños
- _libro de asignaturas (tercer año)



Artículos para la tarea grados 4-6

- _lápiz
- _lápices de colores
- _marcadores
- _borradores
- _cinta adhesiva
- _cartulina
- _engrapadora
- _sujeta papeles
- _libro de asignaturas
- _tarjetas para archivo
- _atlas
- _almanaque



Artículos para la tarea grados 7-12

- _libro de asignaturas
- _lápices
- _plumas
- _cinta adhesiva
- _tijeras
- _regla
- _lápices
- _tarjetas para archivo
- _compás
- _transportador
- _enciclopedia
- _ligas



- _marcadores
- _sacapuntas
- _goma para pegar
- _papel para escribir
- _perforador
- _tijeras
- _sujeta papeles



- _plumas
- _creyones
- _sacapuntas
- _goma de pegar
- _papel para escribir
- _perforador
- _tijeras
- _líquido corrector
- _folder para reportes
- _diccionario intermedio
- _enciclopedia
- _ligas

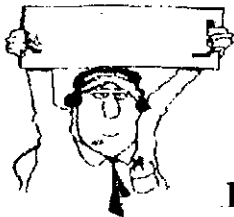


- _papel para escribir
- _borradores
- _marcadores
- _perforador
- _goma para pegar
- _engrapadora
- _sujeta papeles
- _diccionario
- _atlas
- _calculadora
- _almanaque



EL INFORME SEMANAL

Salón _____



Lo que aprendimos la semana del _____.



El lunes. . .

Martes . . .

Miércoles. . .

Jueves. . .

Viernes. . .

Lo que más me gustó aprender esta semana fue:

¿Usa Usted la TV con sensatez?

La televisión puede ser dañina o útil dependiendo del uso que se le dé. La investigación muestra que ver la televisión de una forma excesiva y no selectiva puede ser dañina para los niños. La forma en que usted vea la televisión con sus hijos será el elemento determinante. Permita a sus hijos pasar parte del tiempo en juegos de video y mirando la televisión (menos de 14 horas a la semana), pero rediríjalos leyendo con ellos, animándolos para que lean en forma independiente, jugando con ellos, realizando proyectos artísticos o creativos y saliendo a hacer ejercicio al aire libre. Establezcan una hora en que apaguen la TV y en que toda la familia tea o participe en otra actividad juntos.

Cómo puede Ser Dañina la TV

La TV puede:

- hacernos pensar en cosas que no son reales.
- influir haciéndonos desear cosas que no son buenas para nosotros.
- substituir a la lectura o la charla con amigos y familiares.
- tomar el lugar de las actividades creativas.
- convertimos en espectadores en vez de personas de acción.
- contribuir a evitar nuestros problemas en vez de resolverlos.
- influir en nosotros de manera que hagamos cosas que no son buenas para nosotros o los demás.
- influir en nosotros convirtiéndonos en agresivos o incluso violentos.
- hacernos posponer o no terminar los quehaceres necesarios... como LA TAREA!

Cómo Puede Ser útil la, TV

La TV puede:

- ayudar a relajarnos.
- ser entretenida.
- exponemos a nuevas ideas e intereses.
- expandir nuestra visión del mundo.
- informamos y mostrarnos ejemplos positivos.
- estimular conversaciones interesantes entre nosotros y los demás.

Seis Reglas que Seguir para Ver la TV

Regla 1. Limitar las horas que pasamos frente al televisor a menos de 14 horas semanales.

Regla 2. Ser selectivo con lo que miramos. Escoger programas valiosos.

Regla 3. Lo más que se pueda, comentar con la familia lo que vemos.

Regla 4. Llevar un diario de T. Categorizar los programas por tipo: comedias, caricaturas, deportes noticias, ciencia-ficción, familiares, etc. Creen una escala de calificación del 1 al 5. Pida a cada persona que califique el programa y explique por qué calificó así.

Regla 5 Use la TV para enriquecer la lectura y la comunicación ayudando a su hijo a seguir los intereses estimulados por la televisión.

Regla 6 Ayude a su hija a relacionar la TV con la vida real encontrando semejanzas entre lo que ven y sus experiencias reales, recuerdos libros películas y eventos personales o familiares. (*Esto me recuerda de...*) Pida a su hija que haga lo mismo.

Domestiquemos al Monstruo de la TV

Si alguna vez la televisión ha creado problemas de tiempo o con el trabajo escolar de su familia considere adoptar o adaptar las siguientes reglas. Ayude a sus hijos a escoger más tiempo de lectura/estudio limitando la cantidad de tiempo que pasan frente al televisor. Comentar sobre las reglas familiares y colocarlas en lugar visible ¡ayudará a todos a recordarlas y seguirlas!

1. **La tarea debe hacerse por completo antes de mirar la tele o jugar con videos.** Haga que el trabajo escolar sea una prioridad, su hijo llegará a entender que la educación es mucho más importante que la diversión.
2. **No se puede ver la TV mientras se hace la tarea.** Los niños están aprendiendo a concentrarse y a perseverar en las tareas difíciles.
3. **Dé a su hijo un presupuesto televisivo.** Fije un número de horas semanales en las que su hijo puede ver la tele. Entonces con su ayuda, él o ella escogerá los programas y películas que verá dentro de cierto límite de tiempo. Los expertos creen que de 5 a 7 horas semanales para los pequeños y de 10 a 14 horas a la semana para los más grandes son el máximo número apropiado para el desarrollo infantil. Trate de que sea menos. Considere mantener un Diario Televisivo. para la Familia -
4. **No habrá juegos de video ni televisión antes de ir a la escuela.** Es mucho mejor para el desarrollo del cerebro del niño estar expuesto a libros, rompecabezas y crucigramas, o actividades estimulantes antes de ir a la escuela, en vez de un entretenimiento de ritmo vertiginoso que tiende a excitar el sistema nervioso.
5. **Establezca una hora en que sus hijos apaguen la TV.** Cuando los niños saben que no pueden ver la tele después de cierta hora, pueden aprender a planear su tiempo. Muchos expertos recomiendan que los niños no vean televisión hasta la hora de acostarse. Los niños necesitan entre media y una hora completa de tranquilidad antes de acostarse para poder relajarse. ¡Esta es la oportunidad perfecta para leerles un cuento o para que ellos lean un rato por sí solos!
6. **Establezcan un límite de tiempo diario.** Diversas investigaciones recomienda" que los niños vean la televisión no más de una o dos horas diarias.
7. **Use un reloj con alarma:** Ponga la hora y cuando suene el timbre, su hijo deberá cambiar de actividad. Muchos padres encuentran que es una regla útil para limitar el tiempo que los niños pasa con los juegos de video.
8. **Fije claras expectativas sobre lo que su hijo puede ver en la casa de sus amigos.** A menudo los niños pueden ver lo mismo que ven sus amigos, siempre y cuando haya un acuerdo que establezca que el niño hablará con sus padres de lo que vid en su visita con su amigo.

Temas regulados y no regulados

TERCERA SESIÓN:

COMUNICÁNDONOS MEJOR

COMUNICACION HOGAR - COLEGIO

Los profesores necesitan y merecen la ayuda de los padres para apoyar en el aprendizaje del estudiante ya sea de Inicial , primaria o de secundaria. Uno de los medios más efectivos de solicitar ayuda es a través del contacto cara a cara - una conferencia padre-profesor. Como profesor, usted puede asegurar una alta relación de éxito para las conferencias si usted planea el resultado que desea conseguir. La siguiente información le ayudará con su planificación.

Para algunos padres, la comunicación con los profesores o asistir a la escuela puede ser una situación incómoda o incluso atemorizante. Los padres cuya cultura o idioma es diferente al del personal de la escuela con quienes deben interactuar, pueden ser particularmente vulnerables a la frustración o malentendido producido por la situación.

Trabajar bien con todos los padres, tenga esto en mente:

- *dar a los padres una bienvenida cálida, mantener una actitud cuidadosa y comportamiento no defensivo.
- *sea sensible a las diferencias de dominio del idioma usando un lenguaje sencillo y manteniendo el contacto visual con los padres .
- * use términos entendidos comúnmente
- *sea cauteloso del poder de sus observaciones, y el impacto (tanto positivo como negativo) que sus observaciones y tono puede tener sobre las actitudes de los padres hacia el progreso escolar de sus niños.

Herramientas para el involucramiento de los padres

Los profesores necesitan y merecen el apoyo de los padres para ayudar a los estudiantes a desarrollar una actitud positiva hacia la escuela. Es responsabilidad de la escuela hacer esfuerzos extra para comunicarse con las familias de tal forma que los padres y profesores puedan entenderse unos a otros y mejor con los estudiantes. Comunicándose unos con otros, los padres y profesores pueden desarrollar un panorama más completo de cada estudiantes: los profesores ganan una visión hacia las necesidades, habilidades y entorno del estudiante; los padres ganan un entendimiento

del desempeño del niño en la escuela, y todos son capaces de aprender más acerca de las expectativas de cada uno.

¿Qué pueden hacer los maestros? *Reclutar-Respetar-Recompensar!*

*Envíe una carta introductoria a los padres dentro de las primeras dos semanas de escuela (ver A).

*Frecuentemente haga llamadas telefónicas para establecer una buena relación laboral antes que surjan los problemas (ver B).

*Esté preparado para las conferencias y sepa como ayudar a los padres amargos o disgustados (ver C, D).

*Ofrezca una manera fácil para que se establezca una comunicación regular de doble sentido entre el salón de clase y el hogar (ver E, F).

*Mantenga a los padres informados acerca de lo que se está enseñando en el salón de clases (ver G).

*Desarrolle un sentido de responsabilidad compartida acerca del éxito académico entre padres, profesores, y estudiantes (ver H)

Construya la participación mostrando apreciación.

Los padres necesitan ser apreciados por sus esfuerzos. Usted puede construir una relación laboral cálida:

*Enviando una nota de agradecimiento personal o hecha por el estudiante después de un evento al que asistieron los padres

*Haciendo una llamada telefónica de agradecimiento

*Presentando o enviando un premio por la participación

*Haciendo que los padres llenen una corta evaluación de un evento

*Enviando una nota de *"le extrañamos en nuestro evento-esperamos que pueda asistir la próxima vez"*

*Entrevistando a los padres para averiguar de qué maneras le gustaría estar involucrados en su salón de clase

Ejemplo de Carta Introdutoria a los Padres

Estimados Padres.

Bienvenidos, al salón # _____, Yo soy _____, el maestro(a) de _____ grado de su hijo (a). Anticipo con gusto un año lleno de alegría y éxito trabajando con su hijo(a). Es muy importante que ustedes y yo colaboremos para que su hijo(a) triunfe. Espero que ambos lleguemos a conocernos mejor durante el año escolar.

De vez en cuando estaré en contacto con ustedes para hablar sobre su hijo(a). Enviaré a casa un carpeta de tareas de martes a viernes. Siéntanse en libertad de llamarme si tiene preguntas o necesitan información. El teléfono del colegio es _____ y la mejor hora para llamarme es entre las _____ y las _____.

Me gusta que los padres visiten el salón de clases al menos una vez cada semestre. Pero, desde luego, siempre que ustedes deseen venir los recibiremos con gusto, y ojalá lo hagan con frecuencia.

Tendremos las entrevistas con los Padres. Las fechas serán: _____ Y _____. Por favor ayúdenme a darles una cita de su conveniencia devolviendo la porción de la parte inferior.

Atentamente, _____

Sírvase desprender y devolver

Entrevistas de Padres y Maestros

Por favor seleccione la fecha y hora que sean más conveniente para ustedes.

Le s enviaremos a casa un aviso para confirmar.

- Si, me gustaría tener una entrevista con usted en
La mejor fecha para mí es : _____
La mejor hora es : _____ ó _____
- No me es posible asistir esos días. Pero me gustaría entrevistarme con usted el _____ a las _____. Por favor avíseme si esto es posible.

Nombre del alumno : _____

Firma del Padre/Madre _____ Telf. : _____

Para los Padres de:

HE AQUÍ LO QUE PUEDEN HACER SI SU HIJO O HIJA ESPERA HASTA EL ÚLTIMO MOMENTO PARA TERMINAR SUS TRABAJOS ASIGNADOS:

1. Claramente establezca que usted cuenta con que los proyectos a largo plazo se planeen y se hagan de manera responsable. Siéntese con el niño y dígame. "Cuando esperas hasta el último momento para hacer tu trabajo, todos nos ponemos tensos. Quiero contar con que planees tus trabajos (reportes de libros, trabajos bimestrales, proyectos especiales) de manera responsable. Esto significa que no puedes esperar hasta el último momento. Debes aprender a dividir tus trabajos en etapas para que termines a tiempo. No acepto ninguna excusa. Sé que puedes hacerlo y yo te ayudaré a hacerlo."

2. Ayude a la niña a organizar su tiempo y sus trabajos.

Dé a su hija una hoja o libreta semanal, mensual para sus tareas. Dígame que durante la clase anote allí sus tareas diarias, sus trabajos a largo plazo y las fechas de entrega. Pida a la maestra que firme la hoja al final de la clase. Ayude a su hija a dividir los proyectos en etapas pequeñas que deberá terminar en cierto tiempo. Al terminar cada etapa de su proyectos así como su tarea diaria, firme la hoja y haga que la niña la devuelva a su clase. Esto establecerá una alianza efectiva con la maestra y ayudará a su niña a planear los proyectos a largo plazo así como sus trabajos diarios.

3. Elogie y apoye al niño cuando complete cada etapa de un trabajo.

Cada vez que su hijo termine a tiempo una etapa de un proyecto a largo plazo, dígame algo positivo muy específico. Por ejemplo puede decirle, "Me parece fabuloso que hayas ido a la biblioteca y sacado los libros que necesitas para completar tu reporte. Me gusta cómo estás cumpliendo con cada etapa de tu trabajo. Yo sabía que podías hacerlo. ¿Cuál es tu siguiente etapa?"

4. Motívela aún más cuando sea apropiado.

Si fuera necesario, establezca un acuerdo entre usted y su hijo para recompensar ha conducta responsable. Dígame, "Cada vez que completes debidamente una etapa de tu trabajo, te ganarás un punto. Cuando hayas acumulado cinco puntos (o diez o veinte) te ganarás un privilegio especial." (Mientras más pequeño sea el niño más rápido deberá recompensarlo).

5. Respalde sus palabras con acciones.

Si al seguir los pasos 1 a 4 Calla usted en su intento de ayudar a su hijo o hija a planear sus trabajos, es hora de imponer restricciones. Si su hija no termina una etapa del trabajo a tiempo, retírela un privilegio (la tele, el teléfono, etc.) hasta que la termine. Si no establece límites el niño pensará que no habla usted en serio. Cumplir con lo que usted ha dicho es sumamente importante.

¡No se dé por vencido! ¡Cumpla su plan y tendrá resultados positivos!

Hoja de muestra de Llamadas Telefónicas (positivas y para solucionar problemas)

Siempre es bueno contactar a los padres a la primera señal de un problema, pero eviten que su primer contacto sea para tratar un problema. Es mejor establecer una relación positiva con los padres llamándoles desde el principio y con regularidad. Comunicarles del desarrollo de su hijo en vez de notificarles problemas es una estupenda manera de poner a los padres de su lado, y si sugiera un problema después ya habría establecido las bases necesarias para obtener su apoyo y ayuda para resolver dicho problema.

| |
|--|
| Nombre del Alumno (a) : _____ Teléfono : _____ |
| Nombre del Padre/Tutor _____ |
| Identificación : Qué tal, soy /sui nombre y puesto), ¿No le estoy quitando el tiempo? _____ |
| Razón de la llamada (llamada positiva) Quiero que sepa lo bien que va a su niño (a) en _____ |
| Declaración de la Meta (llamada para solucionar problema) Necesito su ayuda con _____ |
| Declaración de Objetivos Cada vez _____ |
| Lógica Es en beneficio de su hijo(a) que usted y yo colaboremos para _____ |
| Solución y Continuación * (para solucionar problema) Entonces, revisemos, lo que decidimos es _____ |

*** Continuación de la acción llevada a cabo (Ejemplos)**

Estaré en contacto con usted regularmente para avisarle cómo va su hijo (a). Por favor llámame cuando quiera para expresar sus ideas o inquietudes. La mejor hora para llamarme es _____

Lo llamaré dentro de unos días para ver cómo progresa nuestro plan. ¿Cuál es la mejor hora para llamarle ?

Las siguientes preguntas le ayudará a facilitar la comunicación mutua:

- Si la entiendo bien, usted dice que _____
- Entiendo, sin embargo...
- Tal vez esté pensando en lo que dije. ¿Necesita usted mayor información ?
- ¿Hay algo que le gustaría preguntarme ?
- Tal vez usted quiera pensarlo mejor y puede decirme lo que piensa más adelante en la semana. No importa si se toma algún tiempo para pensar. ¿Cuándo sería una buena hora para llamarle y hablar con usted?

MAESTROGRAMA

Comunicación entre el Hogar y la Escuela

NOMBRE DEL NIÑO/NIÑA : _____

SEMANA : _____

BUENAS NOTICIAS : _____

PREOCUPACIONES : _____

Sírvase desprender y devolver

PADREGRAMA

Comunicación entre el Hogar y la Escuela

NOMBRE DEL NIÑO/NIÑA : _____

SEMANA : _____

BUENAS NOTICIAS : _____

PREOCUPACIONES : _____

Conozca sus A-B-Cs de las Conferencias con los Padres

Como tener una conferencia efectiva con los padres

Evite la posibilidad de interrupciones brindando tanta privacidad como sea posible.

Empiece la conferencia con una declaración positiva. Discuta las fortalezas del niño primero. Esto ayudará a relajarse a padres fáciles de enojar.

Cree un sentimiento de derecho de paternidad desde el principio. Salude a los padres en la puerta, preséntese usted mismo, agradézcales por venir, luego guíelos hacia un lugar informal lejos de su carpeta, tal como la esquina de lectura de su salón de clase o el área de recreo. Asegúrese que no haya barreras físicas entre ustedes.

No discuta con los padres. Acepte las críticas cortésmente y evalúe los comentarios negativos *después* que salgan.

ANEXO C

**REGISTROS DE LAS ACTIVIDADES DE
PARTICIPACION DE LOS PADRES**

ACTIVIDADES SEMANALES PARA LOS PADRES

Estas actividades fomentan los esfuerzos de su niño por aprender a leer y escribir bien. Marque lo que haga con él/ella.

| Dentro de la Casa | | L | M | M | J | V | S | D | TOTAL |
|--------------------------|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|
| 1 | Jugué con mi hijo o hija | | | | | | | | |
| 2 | le leí a mi hijo | | | | | | | | |
| 3 | escuché a mi hija leer | | | | | | | | |
| 4 | vimos libros juntos | | | | | | | | |
| 5 | leímos juntos en silencio | | | | | | | | |
| 6 | contamos cuentos juntos | | | | | | | | |
| 7 | inventamos cuentos con títeres | | | | | | | | |
| 8 | cantamos juntos | | | | | | | | |
| 9 | hicimos dibujos sobre las historias | | | | | | | | |
| 10 | escribimos un diario juntos | | | | | | | | |
| 11 | leímos un menú juntos | | | | | | | | |
| 12 | vimos el periódico juntos | | | | | | | | |
| 13 | leímos y escribimos para mi trabajo | | | | | | | | |
| 14 | leí mi propio libro | | | | | | | | |
| 15 | revisamos juntos la correspondencia | | | | | | | | |
| 16 | leímos juntos una revista | | | | | | | | |
| 17 | señalamos palabras escritas que se usan en la casa | | | | | | | | |
| 18 | ayudé a mi hijo con su tarea | | | | | | | | |
| 19 | escribí con mi hija | | | | | | | | |
| 20 | escribí una nota a mi hijo | | | | | | | | |
| 21 | ayudé a mi hija a escribir | | | | | | | | |
| 22 | pregunté a mi hijo sobre sus actividades escolares | | | | | | | | |
| 23 | hicimos una fiesta de compras juntos | | | | | | | | |
| 24 | hicimos algo siguiendo algunas instrucciones | | | | | | | | |
| 25 | cocinamos un platito siguiendo una receta | | | | | | | | |
| 26 | escogíamos un programa de TV para verlo juntos | | | | | | | | |
| 27 | comentamos sobre lo que vimos en la tele | | | | | | | | |
| 28 | eshibimos el trabajo escolar de mi hija | | | | | | | | |
| Fuera de la Casa | | | | | | | | | |
| 29 | asisti actividades escolares | | | | | | | | |
| 30 | escuchamos un libro grabado en el auto | | | | | | | | |
| 31 | sacamos libros o libros grabados de la biblioteca | | | | | | | | |
| 32 | visitamos una librería | | | | | | | | |
| 33 | nos fijamos en palabras escritas fuera de la casa | | | | | | | | |
| 34 | visitamos un lugar y hablamos de los que vimos. | | | | | | | | |
| 35 | asistimos y charlamos de una película, obra/ otro evento. | | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | | | |

CONTROL DE TAREAS

NOMBRE: No de Orden

| SEMANAS | No de Tareas Cumplidas | | No de Comunicaciones | | No de Visitas Realizadas | |
|----------------------|-------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|-------------------------------|--------------|
| | Anotar una marca por cada vez | Total Semana | Anotar una marca por cada vez | Total Semana | Anotar una marca por cada vez | Total Semana |
| 1 | | | | | | |
| 2 | | | | | | |
| 3 | | | | | | |
| 4 | | | | | | |
| 5 | | | | | | |
| 6 | | | | | | |
| 7 | | | | | | |
| 8 | | | | | | |
| 9 | | | | | | |
| 10 | | | | | | |
| 11 | | | | | | |
| 12 | | | | | | |
| 13 | | | | | | |
| 14 | | | | | | |
| 15 | | | | | | |
| 16 | | | | | | |
| TOTAL Periodo | | | | | | |

Prueba CLP 3er Nivel A

IDENTIFICACION DEL ALUMNO

Nombre:

Sexo Masculino Femenino

Fecha de Nacimiento:

Edad: años meses.

Fecha de Examen:

Examinador:

APLICACIÓN INDIVIDUAL APLICACIÓN COLECTIVA

| SUB TEST | NOMBRE | HORA | | | PUNTAJE | | | |
|---------------|-------------------------|------|--------|-----|---------|---|---|-----------|
| | | Pag | Inicio | Fin | Bruto | Z | T | Percentil |
| III - A - (1) | Los Colmillos | | | | | | | |
| III - A - (2) | Jose, tomas y Francisco | | | | | | | |
| III - A - (3) | Un paseo a la playa | | | | | | | |
| III - A - (4) | Estar satisfecho | | | | | | | |

PUNTAJE TOTAL TIEMPO TOTAL

Prueba CLP 3er Nivel B

IDENTIFICACION DEL ALUMNO

Nombre:

Sexo Masculino Femenino

Fecha de Nacimiento:

Edad: años meses.

Fecha de Examen:

Examinador:

APLICACIÓN INDIVIDUAL APLICACIÓN COLECTIVA

| SUB TEST | NOMBRE | HORA | | | PUNTAJE | | | |
|---------------|--------------------------|------|--------|-----|---------|---|---|-----------|
| | | Pag | Inicio | Fin | Bruto | Z | T | Percentil |
| III - B - (1) | La pieza... | 4 | | | | | | |
| III - B - (2) | Noticias deportivas | 6 | | | | | | |
| III - B - (3) | Problemas con el aire... | 8 | | | | | | |
| III - B - (4) | Estar satisfecho | 10 | | | | | | |

PUNTAJE TOTAL TIEMPO TOTAL

Diario Televisivo para la Familia

Nombre: _____ Semana del _____

Anote las horas de los programas que vea

| Hora | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|------------|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| 06:00 a.m. | | | | | | | |
| 06:30 a.m. | | | | | | | |
| 07:00 a.m. | | | | | | | |
| 07:30 a.m. | | | | | | | |
| 08:00 a.m. | | | | | | | |
| 08:30 a.m. | | | | | | | |
| 09:00 a.m. | | | | | | | |
| 09:30 a.m. | | | | | | | |
| 10:00 a.m. | | | | | | | |
| 10:30 a.m. | | | | | | | |
| 11:00 a.m. | | | | | | | |
| 11:30 a.m. | | | | | | | |
| 12:00 p.m. | | | | | | | |
| 12:30 p.m. | | | | | | | |
| 01:00 p.m. | | | | | | | |
| 01:30 p.m. | | | | | | | |
| 02:00 p.m. | | | | | | | |
| 02:30 p.m. | | | | | | | |
| 03:00 p.m. | | | | | | | |
| 03:30 p.m. | | | | | | | |
| 04:00 p.m. | | | | | | | |
| 04:30 p.m. | | | | | | | |
| 05:00 p.m. | | | | | | | |
| 05:30 p.m. | | | | | | | |
| 06:00 p.m. | | | | | | | |
| 06:30 p.m. | | | | | | | |
| 07:00 p.m. | | | | | | | |
| 07:30 p.m. | | | | | | | |
| 08:00 p.m. | | | | | | | |
| 08:30 p.m. | | | | | | | |
| 09:00 p.m. | | | | | | | |
| 09:30 p.m. | | | | | | | |
| 10:00 p.m. | | | | | | | |
| 10:30 p.m. | | | | | | | |
| 11:00 p.m. | | | | | | | |
| 11:30 p.m. | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |

Control de Lectura fuera del Colegio

Nombre: _____ No de ORDEN _____ Semana del : _____ al _____

Anote los minutos de lectura realizados por el niño solo o acompañado

| Hora | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes | Sábado | Domingo |
|--------------|-------|--------|-----------|--------|---------|--------|---------|
| 06:00 a.m. | | | | | | | |
| 07:00 a.m. | | | | | | | |
| 08:00 a.m. | | | | | | | |
| 09:00 a.m. | | | | | | | |
| 10:00 a.m. | | | | | | | |
| 11:00 a.m. | | | | | | | |
| 12:00 p.m. | | | | | | | |
| 01:00 p.m. | | | | | | | |
| 02:00 p.m. | | | | | | | |
| 03:00 p.m. | | | | | | | |
| 04:00 p.m. | | | | | | | |
| 05:00 p.m. | | | | | | | |
| 06:00 p.m. | | | | | | | |
| 07:00 p.m. | | | | | | | |
| 08:00 p.m. | | | | | | | |
| 09:00 p.m. | | | | | | | |
| 10:00 p.m. | | | | | | | |
| 11:00 p.m. | | | | | | | |
| TOTAL | | | | | | | |
| | | | | | | | |

CONSOLIDADO DE PUNTAJES GRUPO EXPERIMENTAL

| No | Nombre | Puntaje AFL | Puntaje CT | Puntaje CTV | Puntaje CL | PreT CLP | Pos T CLP |
|----|--------|-------------|------------|-------------|------------|----------|-----------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | |

CONSOLIDADO DE PUNTAJES GRUPO CONTROL

| No | Nombre | Puntaje AFL | Puntaje CT | Puntaje CTV | Puntaje CT | PreT A CLP | Pos T B CLP |
|----|--------|-------------|------------|-------------|------------|------------|-------------|
| 1 | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | |
| 26 | | | | | | | |
| 27 | | | | | | | |
| 28 | | | | | | | |
| 29 | | | | | | | |
| 30 | | | | | | | |
| | | | | | | | |

ANEXO D

ACUERDO DE COMPROMISO

ALUMNO-PADRE-MAESTRO

Hoja de Planificación de Entrevistas para los Padres

Nombre del Niño : _____ Grado : _____

Nombre del Maestro/Maestra : _____ # de Salón : _____

Fecha de la Entrevista : _____ Hora : _____

I. Preparación para la Entrevista (por favor complete esta sección en casa antes de la entrevista)

A. Lo que pienso que mi hijo/hija hace bien en casa :

B. Lo que pienso que mi hijo/hija hace bien en la escuela :

C. Preguntas que me gustaría hacer al maestro/maestra :

D. Un problema del que me gustaría hablar con el maestro /maestra:

II. Plan de Acción : Formas en las que el maestro, mi hijo y yo podemos colaborar para mejorar el aprovechamiento académico. (Complete esta sección junto con el maestro en la entrevista).

A. Lo que el maestro hará en la escuela : _____

B. Lo que haremos en casa: _____

C. Cómo verificaremos el progreso (ej., notas, llamadas telefónicas, otra entrevista posterior):

Acuerdo entre Alumno, Padres y Maestro

Debemos ayudar a todos los niños a lograr su máximo potencial de desarrollo intelectual, emocional y físico. Para lograr esto, el hogar y la escuela deben trabajar juntos reconociendo y acordando en las responsabilidades que cada uno tiene en el proceso de aprendizaje.

Como alumno, yo seré responsable de:

1. Mostrar respeto y cooperar con todos los adultos en la escuela.
2. Llegar a tiempo a clase, y venir preparado para trabajar.
3. Cumplir con todas las tareas asignadas lo mejor que pueda.
4. Respetar los derechos de los (letras de aprender sin interrupción).
5. Mostrar respeto por las personas y la propiedad al no usar malas palabras, robar o burlarse.
6. Practicar las reglas del Reglamento de Conducta Estudiantil.
7. Ocupar mi tiempo en casa leyendo y estudiando a diario.

Fecha _____ Firma del Alumno _____

Como maestro, yo seré responsable de:

1. Instruir de tal forma que motive y aliente a mis alumnos.
2. Proporcionar una atmósfera de aprendizaje segura y positiva.
3. Explicar y demostrar los trabajos que asigne para que mis alumnos los entiendan claramente.
4. Brindar a los padres formas en que pueden apoyar a sus hijos para aprender en casa.
5. Presentar evaluaciones claras del trabajo del alumno a él mismo y a sus padres.
6. Notificar a los padres sobre cualquier preocupación de manera oportuna.

Fecha _____ Firma del Maestro _____

Como padre, yo seré responsable de:

1. Comunicar la importancia de la educación de mi hijo(a).
2. Proporcionar un ambiente afectuoso, que incluya comida adecuada y descansar para que mi hijo o hija esté listo para aprender.
3. Proporcionar tiempo y lugar para el estudio y la lectura en casa.
4. Ayudar a mi hijo(a) a cumplir con sus responsabilidades.
5. Notificar a los maestros de cualquier preocupación o problema que pudiera afectar su desempeño escolar.

Fecha _____ Firma del Padre _____